

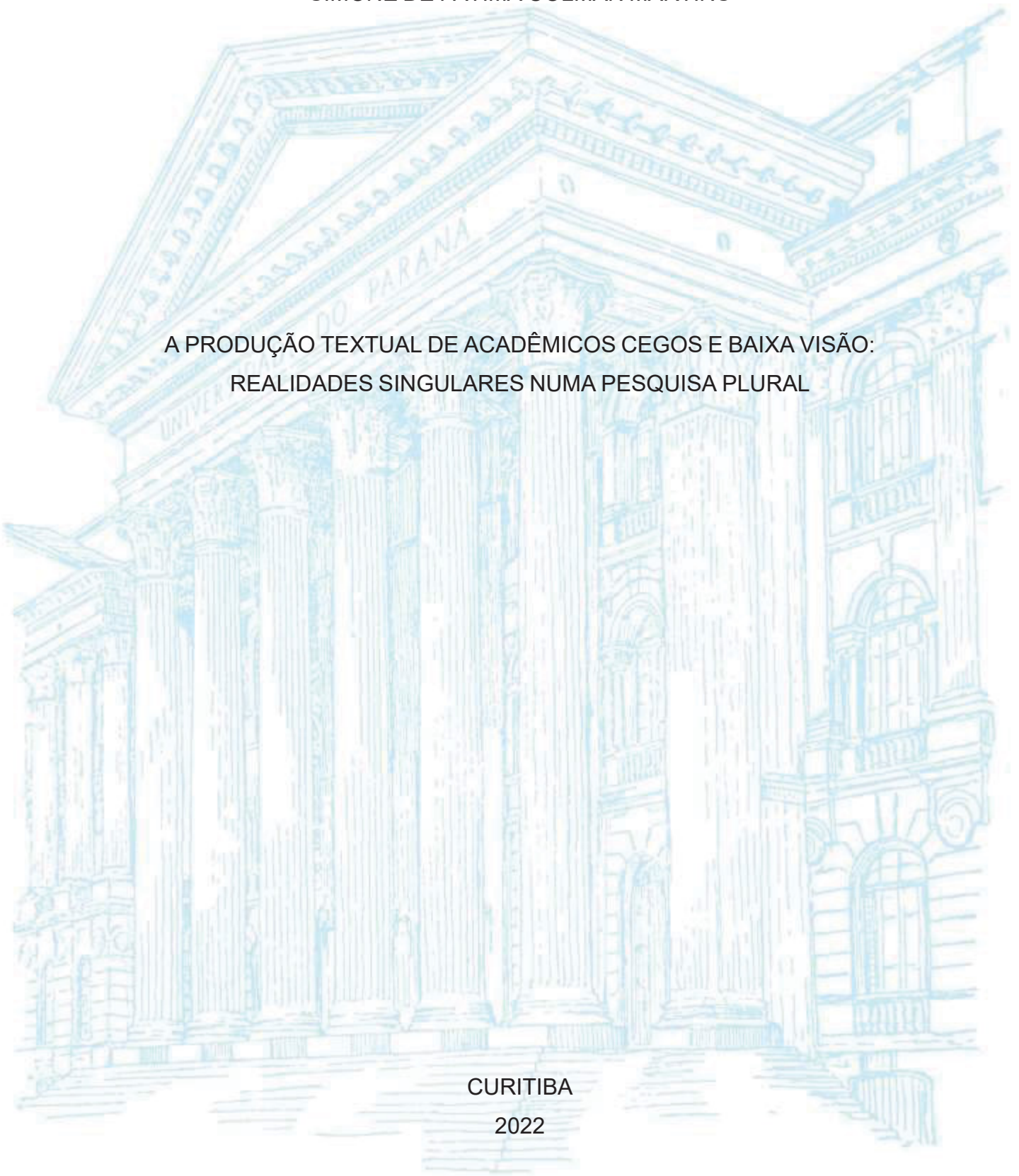
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SIMONE DE FATIMA COLMAN MARTINS

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ACADÊMICOS CEGOS E BAIXA VISÃO:
REALIDADES SINGULARES NUMA PESQUISA PLURAL

CURITIBA

2022



SIMONE DE FATIMA COLMAN MARTINS

A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ACADÊMICOS CEGOS E BAIXA VISÃO:
REALIDADES SINGULARES NUMA PESQUISA PLURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo

CURITIBA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Martins, Simone de Fatima Colman

A produção textual de acadêmicos cegos e baixa visão : realidades singulares numa pesquisa plural [recurso eletrônico]. / Simone de Fatima Colman Martins. – Curitiba, 2022.

1 recurso online : PDF.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo

1. Estudantes com deficiência visual. 2. Escritos de pessoas com
deficiência. 3. Educação inclusiva. 4. Minorias linguísticas. I. Olmo,
Francisco Calvo del, 1986-. II. Título.

CDD – 410



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SIMONE DE FATIMA COLMAN MARTINS** intitulada: **A PRODUÇÃO TEXTUAL DE ACADÊMICOS CEGOS E BAIXA VISÃO: REALIDADES SINGULARES NUMA PESQUISA PLURAL**, sob orientação do Prof. Dr. FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Janeiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

24/01/2022 17:04:04.0

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

26/01/2022 18:28:06.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

25/01/2022 16:38:29.0

ANDRÉ KAYSEL VELASCO E CRUZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

25/01/2022 10:58:11.0

BÁRBARA CRISTINA DOS SANTOS CARNEIRO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppgglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 143313

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 143313

Dedico esta Tese a todas as famílias que vivem lutos e lutas na batalha contra o vírus da Covid-19. Inclusive a minha.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Francisco Calvo del Olmo, sem você não haveria pesquisa e esta Tese não existiria. Se eu soubesse, iria te agradecer em todas as línguas do mundo, infinitas e ainda não seria suficiente, então, decidi te agradecer em algumas: Moltes gràcies de tot cor! Mi más sincero agradecimiento, profesor Francisco, por su dedicación, amistad, orientación, comprensión, amabilidad, ética, ligereza, innumerables lecturas, sugerencias y disponibilidad. Grazie mille per aver sopportato anche i miei intensi momento di squilibrio. Dès la première orientation, la première conversation, tu as été fascinante et la façon dont tu as accueilli cette recherche, d'une étudiante inconnu, m'a fait encore plus t'admirer. Voi fi veșnic recunoscător pentru că, din cauza ta și pentru dezvoltarea acestei lucrări, pot spune că astăzi sunt o persoană mai bună. Você ajudou a tornar visível o meu próprio mundo e também a deixá-lo mais leve para se viver. Desexo que a túa vida siga estando chea de bos momentos, logros, éxito, moitos amores e xente apaixonada e apaixonante coma ti! Gratias tibi tam!

Meus agradecimentos aos participantes e estrelas desta pesquisa, os convidados, antes acadêmicos, hoje formados: Gabriel, Stephanie, Ana Patrícia, Gabrielle e José Carlos. Outros convidados que sonhavam estar na universidade e hoje são acadêmicos: Trajano, Jéssica, Tamiris e Antonio. Agradeço àqueles participantes que surgiram no decorrer destes quatro anos, foram surpresas, presentes e amizades que a pesquisa me oportunizou: Monique, Simone, Laura e as tutoras Letícia e Silvana. Todos, sem exceção, foram brilhantes, mostraram-se disponíveis desde o primeiro convite, são amigos e pessoas que eu quero em minha vida. Obrigada! Obrigada! Obrigada de coração! E não poderia deixar de agradecer um participante especial do Curso Livre que ministrei em 2020, no auge da pandemia, o Yuri da UnB, um presente para o nosso Curso Livre, obrigada por nos transmitir tantos saberes.

Um agradecimento à professora Diele, do Centro de Capacitação Guido Viaro. O curso e as vivências que ela transmitiu me ensinaram a importância da desaprendizagem, pois através do curso podemos ver possibilidades em vez do que o mundo diz ser impossível. Muito obrigada, minha amiga!

Agradeço imensamente às professoras doutoras da banca de qualificação: Míriam Sester Retorta e Adriana C. S. de Mattos Brahim pela leitura minuciosa e

atenta da primeira versão desta Tese. As sugestões e orientações foram fundamentais para que eu aprimorasse meu trabalho, melhorasse minha escrita, modificasse alguns caminhos e optasse por outros. O resultado também é mérito dos conhecimentos que compartilharam. Muitíssimo obrigada!

Agradeço de coração às professoras doutoras Bárbara C. dos Santos Carneiro e Adriana C. S. de Mattos Brahim, e ao professor doutor André Kaysel Velasco Cruz por aceitarem fazer parte da banca de defesa e por contribuírem com suas leituras tão ricas e atentas. Mais uma vez, obrigada!

Um agradecimento especial aos Professores Doutores e Doutoradas que contribuíram para minha formação e crescimento durante o Doutorado: Denise Kluge, Adriana C. S. de Mattos Brahim, Clóris Torquato, Francisco Calvo del Olmo, Marcos Bagno e Sílvia Melo-Pfeifer. Cada disciplina, cada leitura e cada discussão me enriqueceram, pude me aprofundar em assuntos que eu já conhecia e descobrir outros que não fazia ideia que existiam, foi maravilhoso conviver e aprender com mestres tão sábios, tão envolvidos com a profissão. Muito obrigada!

Um sincero agradecimento aos coordenadores Prof. Dr. Mauricio Mendonça Cardozo e Prof. Dr. Caetano Waldrigues Galindo. Durante o período que atuei na Representação Discente, vocês oportunizaram reuniões e experiências de aprendizado constante e mesmo a distância, no meio de uma pandemia, conseguimos realizar projetos em parceria. Penso que todos os pós-graduandos deveriam participar e assumir cargos na RD, pois é uma oportunidade para vivenciar de perto todo o processo acadêmico. Obrigada pela paciência e cooperação!

Agradeço à atual Coordenação, à Profa. Dra. Teresa Cristina Wachowicz e à Profa. Dra. Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, mesmo tendo pouco contato, acredito que a luta dessas professoras por uma universidade pública e de excelência continuará nesta gestão. Muito obrigada!

Agradeço imensamente à Thais Manalla, que respondeu todas as minhas dúvidas tanto pessoalmente como por *e-mail*, e foram muitas dúvidas, muitas mesmo! Socorreu-me em momentos difíceis, auxiliou-me quando precisei. Muito obrigada, Thais, pelo seu carinho, atenção, dedicação e paciência. Agradeço também à Alessandra, que, desde o período de pandemia, veio auxiliar a Thais e a nós.

Não poderia deixar de agradecer às amigadas que surgiram. A primeira, no dia da seleção, éramos concorrentes e nos tornamos boas amigas, Fernanda Félix, obrigada pelo carinho. Maria Inês, Patrícia Hass, Teurra Vailatti, Fernanda Lima, Fábria

Rossoni, Clarita Gonçalves de Camargo, Thomas de Fornel, vocês, de alguma forma, fizeram parte de momentos importantes nessa caminhada. Agradeço à Alessandra, Silvely e Viviane, pelas caronas e companhias nas viagens Ponta Grossa/Curitiba e Curitiba/Ponta Grossa. Agradeço à Letícia Pilger, Valentina Delfovo e Nádia Zioldo pela parceria e aprendizagens no TEL que ministramos juntas, eu me senti orgulhosa em trabalhar com estudantes tão jovens e inteligentes.

Um agradecimento especial ao Sweder Souza pela colaboração na RD, no Estágio e no dia a dia dentro da academia. Muito obrigada, Sweder! Às colegas da RD da Literatura, Janina e Fernanda, pelas reuniões, decisões e companheirismo. Agradeço à Shehrazad por ter nos deixado a RD com tudo organizado, por auxiliar em tantas tarefas, principalmente no SeTD.

E agradeço carinhosamente às pessoas que viveram um pouco dessa pesquisa comigo, meu esposo e companheiro Eugenio, meus filhos Gustavo e Gabriel, com vocês a caminhada foi se tornando mais leve. Passamos por momentos difíceis e desafiadores, vivemos um período pandêmico, perdemos pessoas e familiares queridos e continuamos aqui. Muito obrigada, meus eternos amores, amo vocês! E agradeço de coração à minha melhor amiga, Luciana, você esteve ao meu lado num momento de muita angústia e de sofrimento, nunca vou esquecer seu apoio e carinho. Companheira para todas as horas, amiga eterna, amo você e sua família de luz! Ainda na família, agradeço à minha mãe Aparecida, meus irmãos, Sandra, Vanderlei e Valter, minhas cunhadas, Cristiane e Patrícia, e meus sobrinhos, Braian, Breno e Maria Clara, sei que vocês sempre torceram por mim. O meu muito obrigada, vocês estão sempre em meu coração.

Um agradecimento importante à APADEVI, que abriu as portas e disponibilizou o espaço para que a pesquisa pudesse ser realizada. À Presidência e à Coordenação da APADEVI, que acompanharam toda a pesquisa e auxiliaram em tudo. Muito obrigada!

E muitíssimo obrigada à UFPR, uma universidade pública, reconhecida internacionalmente. Sempre quis estudar aqui, antes eu imaginava que seria apenas um sonho e hoje o concretizo na defesa desta Tese. Uma felicidade!

Meu agradecimento se estende à CAPES que proporcionou bolsa estudantil nos anos de 2019, 2020 e 2021. Foi um auxílio importante no período de intenso estudo, de pesquisa e de escrita.

Por fim, agradeço a Deus pelo dom da vida e por poder chegar até aqui.

Quando absurdos tomarem voz
Não tenha medo de nada
Seremos gritos e cantos, tantos!
Labareda!
Alvorada!
Quando esse surto hostil, atroz
Se desmanchar nos pensares
Seremos seres possíveis
Apesar dos pesares!
Danilo Souza e Fernando Anitelli

RESUMO

Esta tese de doutorado apresenta uma investigação e análise do contexto das produções textuais acadêmicas em Português Brasileiro - primeira língua - a partir do compartilhamento das experiências vivenciadas por acadêmicos cegos ou com baixa visão da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual em Ponta Grossa (APADEVI/PG). Nessa perspectiva, o projeto visou a investigar mais especificamente: a) como os participantes atribuem sentidos, constroem e comunicam suas identidades e como essas identidades produzem movimentos de identificação e reposicionamento nas interações; b) o papel do Braille e da Audiodescrição no contexto da produção textual dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial; c) os desafios e obstáculos enfrentados por esses estudantes nos cursos de graduação, bem como as conquistas e realizações alcançadas na caminhada acadêmica; e d) a promoção de ações diretas na vida acadêmica desses estudantes através da valorização de suas produções. A presente pesquisa - que busca uma dimensão plural - se alinha aos estudos decoloniais que indicam a necessidade de decolonizar as estruturas do conhecimento da universidade ocidental, ratifica a urgência em perceber a transição de paradigmas que estamos vivendo neste período de pandemia/pós-pandemia, entende o uso da língua(gem) como um ato de identidade que possibilita a existência da própria língua e se pauta nos estudos da Linguística Aplicada (LA) crítica. Assim, busca um posicionamento reflexivo ao indicar ações de mudança e práticas problematizadoras, compreende o papel do discurso na constituição do sujeito, bem como do contexto no qual se vive e ainda destaca este sujeito como um ser múltiplo, envolto em conflitos, entendendo que as identidades se formam pelo que é linguístico, corpóreo, espacial, temporal e institucional, sempre marcado pelas diferenças. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa com abordagem narrativa e os dados foram gerados através de: dez entrevistas de grupo focal, nove entrevistas individuais semiestruturadas, anotações de campo e vivências decorridas do estudo. Inicialmente, a pesquisa contou com a participação de nove estudantes/acadêmicos, porém, com o desenvolvimento do estudo, mais quatro acadêmicos passaram a participar, totalizando um grupo de treze estudantes. Como resultados, aponto o grupo de acadêmicos com diversidade funcional sensorial como uma minoria linguística e questiono a falta de reconhecimento e aceitação do Braille e da Audiodescrição - linguagens identitárias das pessoas cegas/baixa visão - que continuam invisíveis nos ambientes sociais, entre eles, as escolas e universidades. Ao compartilhar as experiências e relatos desses estudantes, busco ampliar o conhecimento sobre essa realidade tão singular, refletir e entender sobre como atuar diante das situações a fim de romper estereótipos, desconhecimentos e preconceitos em relação aos acadêmicos com diversidade funcional sensorial.

Palavras-chave: O Contexto da Produção Textual. Acadêmicos Cegos/Baixa Visão. Linguagens Invisibilizadas.

ABSTRACT

This doctoral thesis presents an investigation and analysis of the context of academic textual productions in Brazilian Portuguese - first language - from the sharing of experiences lived by of blind or low vision academics from Association of Parents and Friends of the Visually Impaired in Ponta Grossa (APADEVI/PG). From this perspective, the project aims to investigate more specifically: a) how participants attribute meanings, build and communicate their identities and how these identities produce identification and repositioning movements in interactions; b) the role of Braille and Audio Description in the context of textual production of academics with sensory functional diversity; c) the challenges and obstacles faced by these students in undergraduate courses, as well as the achievements in the academic journey; d) the promotion of direct actions in the academic life of these students through the appreciation of their productions. This research - which seeks a plural dimension - is in line with decolonial studies that indicate the need to decolonize the knowledge structures of the Western university, rectifies the urgency of realizing the paradigm shift we are experiencing in this pandemic/post-pandemic period, understands the use of language as an act of identity that enables the existence of the language itself and is based on critical AL studies. Thus, it seeks a reflective position by indicating change actions and problematizing practices, understands the role of discourse in the constitution of the subject, as well as the context in which they live, and also highlights this subject as a multiple being, involved in conflicts and understands that identities are formed by what is linguistic, corporeal, spatial, temporal and institutional, always marked by differences. Methodologically, the research is qualitative with a narrative approach and data were generated through: ten focus group interviews, nine semi-structured individual interviews, field notes and experiences arising from the study. Initially, the research had the participation of nine students/academics, however, with the development of the study, four more academics began to participate, totaling a group of thirteen students. As a result, I point out the group of academics with sensory functional diversity as a linguistic minority and question the lack of recognition and acceptance of Braille and Audio Description - identity languages of blind/low vision people - which remain invisible in social environments, including schools /universities. By sharing the experiences and reports of these students, I seek to increase knowledge about this very unique reality, reflect and understand how to act in situations in order to break down stereotypes, ignorance and prejudice in relation to academics with sensory functional diversity.

Keywords:The Context of Academic Textual Production. Blind/Low Vision Academics. Invisible languages.

RESUMEN

Esta tesis doctoral presenta la investigación y el análisis de cómo el contexto de las producciones textuales académicas en portugués brasileño - primera lengua - a partir del intercambio de experiencias vividas por estudiantes ciegos o con baja visión de Asociación de Padres y Amigos de Discapacitados Visuales en Ponta Grossa (APADEVI/PG). Desde esta perspectiva, el proyecto tiene como objetivo investigar más específicamente: a) cómo los participantes atribuyen significados, construyen y comunican sus identidades y cómo estas identidades repercuten en la identificación y reposicionamiento de dichas las interacciones; b) el papel del Braille y la Audiodescripción en el contexto de la producción textual por parte de académicos con diversidad funcional sensorial; c) los desafíos y obstáculos que enfrentan estos estudiantes en las carreras de grado, así como los logros alcanzados por ellos en su trayectoria académica; d) la promoción de acciones directas en la vida académica de estos estudiantes a través de la apreciación de sus producciones. Esta investigación - que procura abarcar una dimensión plural - está en línea con estudios descoloniales que señalan la necesidad de descolonizar las estructuras de conocimiento de la universidad occidental, rectifica la urgencia de concretar el cambio de paradigma que estamos viviendo en este período pandémico/pospandémico, entiende el uso del lenguaje como acto de identidad que posibilita la existencia del propio lenguaje y se basa en estudios críticos de LA. En tal sentido, se busca una posición reflexiva al señalar acciones de cambio y prácticas problematizadoras, comprende el papel del discurso en la constitución del sujeto, así como el contexto en el que vive, y también destaca a este sujeto como un ser múltiple, involucrado en conflictos y entiende que las identidades están formadas por lo lingüístico, corpóreo, espacial, temporal e institucional, siempre marcado por las diferencias. Metodológicamente, la investigación es cualitativa con un enfoque narrativo y los datos se generaron a través de: diez entrevistas de grupos focales, nueve entrevistas individuales semiestructuradas, notas de campo y experiencias derivadas del estudio. Inicialmente, la investigación contó con la participación de nueve estudiantes, sin embargo, con el desarrollo del estudio, comenzaron a participar cuatro estudiantes más, totalizando un grupo de trece estudiantes. Como resultado, señalo al grupo de alumnos con diversidad funcional sensorial como una minoría lingüística y cuestiono la falta de reconocimiento y aceptación del Braille y la Audiodescripción, lenguajes de identidad de las personas ciegas y con baja visión, que permanecen invisibles en los entornos sociales, incluidas escuelas y universidades. Al compartir las experiencias y relatos de estos estudiantes, se pretende incrementar el conocimiento sobre esta realidad tan singular, reflexionar y comprender cómo actuar en situaciones para romper estereotipos, ignorancia y prejuicios en relación a estudiantes con diversidad funcional sensorial.

Palabras clave: Proceso de Producción Textual. Estudiantes Ciegos / Con Baja Visión. Lenguajes Invisibilizados.

RÉSUMÉ

Cette thèse doctorale présente une enquête et une analyse de la le contexte des productions textuelles académiques en portugais brésilien (PB) - première langue - à partir du partage d'expériences des universitaires aveugles ou malvoyants de l'Association des Parents et Amis des Malvoyants de Ponta Grossa (APADEVI/PG). Dans cette perspective, notre recherche vise à investiguer plus spécifiquement : a) comment les participants attribuent des sens, construisent et communiquent leurs identités et comment ces identités produisent des mouvements d'identification et de repositionnement dans les interactions ; b) le rôle du Braille et de l'Audiodescription dans le contexte de la production textuelle des étudiants porteurs de diversité fonctionnelle sensorielle ; c) les défis et les obstacles rencontrés par ces étudiants dans les cours de licence, ainsi que les réalisations obtenues dans le cheminement académique; d) la promotion d'actions directes dans la vie académique de ces étudiants par la valorisation de leurs productions. Cette recherche - qui vise une dimension plurielle - s'inscrit dans la lignée des études décoloniales, celles-ci indiquant la nécessité de décoloniser les structures du savoir de l'université occidentale ; elle rectifie l'urgence de réaliser le changement de paradigme que nous vivons en cette période pandémique/post-pandémique, comprend l'usage de la langue en tant qu'acte identitaire qui permet l'existence de la langue elle-même et se fonde sur des études critiques d'LA. Ainsi, on cherche une position réflexive en indiquant les actions de changement et les pratiques mises en question, appréhende le rôle des discours dans la constitution du sujet, ainsi que le contexte dans lequel ils vivent, et met également en lumière ce sujet comme un être multiple, impliqué dans des conflits. et comprend que les identités sont formées par ce qui est linguistique, corporel, spatial, temporel et institutionnel, toujours marqué par des différences. Méthodologiquement, la recherche est qualitative, avec une approche narrative, dont les données ont été générées par le biais dix entretiens de groupe, neuf entretiens individuels semi-structurés, de notes de terrain et d'expériences découlant de l'étude. Initialement, neuf étudiants ont participé à cette recherche, cependant, avec développement de l'étude, se sont joint quatre autres universitaires, totalisant treize personnes. Par conséquent, nous signalons le groupe d'étudiants présentant une diversité fonctionnelle sensorielle en tant que minorité linguistique et remettons en question le manque de reconnaissance et d'acceptation du Braille et de l'Audiodescription - langages identitaires des personnes aveugles/malvoyantes - qui restent invisibles dans les environnements sociaux, y compris les écoles e les universités. En partageant les expériences et les témoignages de ces étudiants, nous souhaitons approfondir les connaissances sur cette réalité si singulière, réfléchir et comprendre comment agir dans des situations afin de briser les stéréotypes, l'ignorance et les préjugés vis-à-vis des universitaires ayant une diversité fonctionnelle sensorielle.

Mots-clé: Le Processus de Production Textuelle. Universitaires Aveugles/Malvoyants. Langages invisibles.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas e Técnicas
ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística
a.C. - Antes de Cristo
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AD - Audiodescrição
APADEVI/PG - Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual de Ponta Grossa
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADV - Centro de Atendimento Especializado para o Deficiente Visual
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CIEL - Congresso Internacional em Estudos da Linguagem
CEJUSC - Centro Jurídico de Soluções de Conflitos e Cidadania
CMAS - Conselho Municipal de Assistência Social
CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNP - Conselho Nacional de Educação
CNRS - Centro Nacional de Pesquisa Científica
COPOL - Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras
EAD - Ensino à Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EI - Educação Inclusiva
EM - Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EVA - Etileno Acetado de Vinila - Acetato de Vinila
f. - Folha
FDN - Fundação Dorina Nowill
GPS - Global Positioning System - Sistema de Posicionamento Global
IBC - Instituto Benjamin Constant
IES - Instituto de Ensino Superior
INCA - Instituto Nacional de Câncer
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES - Instituto Nacional da Educação dos Surdos
IPA - International Phonetic Alphabet - Alfabeto Fonético Internacional

LA - Linguística Aplicada
LAC - Linguística Aplicada Crítica
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LC - Letramento Crítico
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MAM - Museu de Arte Moderna
MDF - Medium Density Fiberboard - Placa de Fibra de Média Densidade
MEC - Ministério da Educação
NCE - Núcleo de Computação Eletrônica
NVDA - Nonvisual Desktop Access - Acesso à Área de Trabalho Não Visual
NLS - New Literacy Studies - Novos Estudos de Letramento
ONCB - Organização Nacional dos Cegos do Brasil
ONCE - Organização Nacional dos Cegos da Espanha
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
p. – Página
PB - Português do Brasil
PDF - Portable Document Format - Formato Portátil de Documento
PcDV - Pessoa com Deficiência Visual
PCD - Pessoa com Deficiência
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGDC - Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento
PPG-Let - Programa de Pós-Graduação em Letras
PluEnPli - Plurilinguismo, Ensino de Línguas e Políticas Linguísticas
PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROPAE - Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais
PUC - MINAS - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RD - Representação Discente
SIPAD - Superintendência de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Paraná
SP - São Paulo
SISU - Sistema de Seleção Unificado
SeTD - Seminário de Teses e Dissertações

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCSal - Universidade Católica de Salvador
UFBa - Universidade Federal da Bahia
UEC - Universidade Estadual do Ceará
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
ULAC - União Latino Americana dos Cegos
UnB - Universidade de Brasília
UNICAMP - Universidade de Campinas
UMC - União Mundial dos Cegos
USB - Universal Serial Bus - Portal Universal
WCAG 2.0 - Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web
W3C - World Wide Web Consortium

SUMÁRIO

	A AUTORA	19
1	ESCOLHENDO OS FIOS	20
1.1	OBJETIVOS.....	32
1.1.1	Geral.....	32
1.1.2	Específicos.....	32
1.2	ILUSTRAÇÃO DA TESE.....	36
2	ENTRE LAÇOS E DESENLACES: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS	40
2.1	POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PLURAL.....	41
2.2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	45
2.2.1	O Contexto Universitário: acadêmicos com diversidade funcional sensorial..	49
2.3	A EFICIÊNCIA VISUAL E A DEFICIÊNCIA SOCIAL.....	59
2.4	LINHA TÊNUE: MINORIAS LINGUÍSTICAS.....	70
3	O DESENROLAR DE LÍNGUA(GENS) SENSORIAIS	78
3.1	O BRAILE E AS LINGUAGENS DO SENTIR.....	80
3.2	A AUDIODESCRIÇÃO, A DESCRIÇÃO E AS LINGUAGENS DO OUVIR.....	92
3.3	LINGUAGENS SENSORIAIS INVISIBILIZADAS.....	99
4	A PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA: ENTRE CASULOS E TELAS	111
4.1	O TEXTO.....	112
4.2	OS GÊNEROS DISCURSIVOS DO DOMÍNIO ACADÊMICO.....	117
4.2.1	Os gêneros discursivos orais no ensino superior.....	127
4.3	O TEXTO ACESSÍVEL PARA ACADÊMICOS COM DIVERSIDADE FUNCIONAL SENSORIAL.....	136
5	DESFIANDO E DESAFIANDO AMARRAS: POR UMA PESQUISA PLURAL	144
5.1	A PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....	146
5.2	A APROXIMAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE.....	152
5.2.1	A APADEVI/PG.....	155
5.3	OS CO-CONSTRUTORES DA PESQUISA: PESSOAS BRILHANTES.....	164
5.4	OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	177
5.4.1	Encontros na APADEVI/PG.....	178
5.4.2	Entrevistas individuais semiestruturadas.....	189
5.5	NARRATIVAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO.....	192

5.5.1	Alnath - Bacharel em Educação Física.....	193
5.5.2	Rigel - Jornalista.....	196
5.5.3	Adhara - Bacharel em Direito.....	198
5.6	AÇÕES DA PESQUISA.....	200
6	ENTRELAÇANDO ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	214
6.1	O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....	219
6.2	A IDENTIDADE E A DIVERSIDADE FUNCIONAL SENSORIAL.....	233
6.3	AS EXPERIÊNCIAS COM A ESCRITA.....	243
6.4	A INVISIBILIDADE DO BRAILE E DA AD NA UNIVERSIDADE.....	249
7	ARREMATES INCOMPLETOS E TRAMAS FUTURAS.....	255
	REFERÊNCIAS.....	267
	ANEXOS.....	281
	ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO - CEP UFPR.....	282
	ANEXO 2 - CERTIFICADO CURSO ARTES INTEGRADAS.....	286
	ANEXO 3 - CERTIFICADO CURSO CONECTANDO VOCÊ AO MUNDO... ..	287
	ANEXO 4 - QUADRO DE VAGAS - UFPR - VESTIBULAR 2019/2020.....	288
	ANEXO 5 - QUADRO DE VAGAS - UEPG - VESTIBULAR 2021.....	293
	ANEXO 6 - TERMO DE COMPROMISSO - MATRÍCULA 2018.....	294
	ANEXO 7 - MAPA DA TESE - 1ª. VERSÃO.....	295
	ANEXO 8 - ATA DE APROVAÇÃO DA PESQUISA - COPOL.....	296
	ANEXO 9 - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO CO- PARTICIPANTE.....	297
	ANEXO 10 - CERTIFICADO DE CURSO - GUIDO VIARO.....	298
	ANEXO 11 - MODELO DO TCLE.....	299

A AUTORA

Meu nome é Simone, sou uma mulher de 45 anos, tenho 1,70 de altura e 74 quilos. Minha pele é clara e meus cabelos escuros, lisos, na altura dos ombros. Tenho olhos castanhos, sobrancelhas grossas e arqueadas, nariz grande, fino e a boca fina também. Estou no escritório da minha casa, sentada em frente ao computador, a câmera focaliza do ombro para cima. Uso uma blusa verde clara e brincos dourados, uma calça jeans e tênis escuro. Atrás, ao lado esquerdo para mim e direito para vocês, há uma janela grande com cortinas claras, quase transparentes. Ao lado direito para mim e esquerdo para vocês, uma grande estante, uma das portas está fechada e a outra aberta, há vários livros nas prateleiras, alguns cartões e objetos.

Iniciei com essa descrição, pois, a partir desta pesquisa, pretendo ampliar a visibilidade das Linguagens Brasileiras Sensoriais, ou seja, o Braille e as linguagens do sentir, a Audiodescrição e as linguagens do ouvir. A partir de agora, todas as minhas aulas, apresentações de trabalhos, comunicações, cursos e palestras iniciarão com descrições. Sei que haverá muitas mudanças: minha idade, aparência, vestuário e ambiente. Sei que essa descrição identifica apenas o meu exterior, ou seja, o que os videntes/enxergantes¹ podem ler através dos olhos e as pessoas com diversidade funcional sensorial² podem ler/ouvir/sentir. Ao fazer este exercício de descrever, irei sempre lembrar que a visão dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial é multissensorial, isto é, através de múltiplos sentidos.

Desejo a todas e todos uma ótima leitura.

¹ Videntes e enxergantes são palavras utilizadas para diferenciar pessoas que utilizam os olhos para ver, da perspectiva de quem não utiliza os olhos.

² Opto pelo uso do termo “diversidade funcional”, pois concordo com Javier Romañach e Manuel Lobato (2005), os autores explicam a necessidade de utilizar um termo que propõe a dignidade das pessoas e não termos médicos que reforçam e inferiorizam uma pessoa em relação à outra. Acrescento a palavra sensorial, por entender a visão desses estudantes de maneira ampliada. Porém, no decorrer do texto, aparecem outros termos usados por diversos autores ou que constam na legislação como: pessoa com deficiência visual (PDV), pessoa com deficiência (PCD), pessoa cega e com baixa visão.

1 ESCOLHENDO OS FIOS

*Um espaço onde há real possibilidade de encontro e de reconhecimento do outro.
Um espaço onde a diferença não é apenas tolerada e, sim, bem-vinda e celebrada.*

Daina Leyton, 2018

Nestas páginas, apresento uma etapa importante da minha pesquisa de Doutorado: a redação da tese, ou seria a composição da Tese? E a escrita ocorreu num período, digamos, ímpar, singular e intenso - os anos de 2020 e 2021 - em meio a três crises estruturais³ e nada menos que a pandemia da Covid-19⁴. Como deixar isso de lado para me dedicar ao texto-tese? Tarefa difícil, bem difícil, no entanto, tento manter uma distância segura de tais acontecimentos para expor muito mais que uma Tese - com T maiúsculo, está decidido -, pois entendo a escrita para além das palavras, frases, mensagens e concordo com Camila Rezende (2019) quando ela afirma que um texto não traz apenas conteúdo, ele traz história, uma história tecida, o texto não é meu, o Texto sou Eu! Então, peço que, ao me acompanharem pelas linhas desta Tese-Texto-Eu, os leitores tenham consciência de que estão folheando uma vida, observando um corpo, descobrindo um sonho e desvendando uma alma.

Pretendo que a leitura não seja tão cansativa, convido a virem comigo, acompanharem as tramas, os pensamentos e, talvez entre um capítulo e outro, por exemplo, podemos parar, tomar fôlego e descansar. Entretanto, uma observação muito importante: faz parte da leitura desta Tese-Texto-Eu o exercício do ouvir, assistir, observar e refletir... refletir as diversas possibilidades diante daquilo que nossas crenças e o mundo nos dizem ser impossível.

Espero que, no decorrer da atividade de leitura e de reflexões, eu consiga transmitir um pouco do que pesquisei, do porquê pesquisei e do como pesquisei, pois entendo, como Maria Cecília de Souza Minayo (2009, p. 14), “que os códigos das ciências são sempre referidos, recortados e incapazes de conter a totalidade da vida social”, bem como a totalidade de uma pesquisa social.

E antes de ir direto ao ponto ou ao tema, menciono que, em respeito a cada uma das autoras e autores escolhidos para me auxiliarem com ideias, comentários e

³ Para Luiz Marques (2020), de acordo com a ciência, essas três crises são: a emergência climática, a aniquilação em curso da biodiversidade e o adoecimento coletivo dos organismos, intoxicados pela indústria química. Os impactos dessas três crises sistêmicas deixarão as sociedades ainda mais desiguais e mais vulneráveis. Disponível em: <https://bit.ly/34ngeoC> Acesso em 29 set. 2020.

⁴ No mundo, o número de mortes por Covid-19 se aproxima dos 5 milhões. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/coronavirus/63574/mapa-da-covid-19-siga-em-tempo-real-o-numero-de-casos-e-mortes-por-covid-19-no-mundo> Acesso em 15 out. 2021.

arremates que considero relevantes para o estudo ou aos quais pretendo questionar, registro a primeira citação delas e deles com o nome completo, pois “as regras de indexação de autores por sobrenome (sou REZENDE e não Camila), são capazes de dificultar e até mesmo invisibilizar a identificação de autorias femininas na produção intelectual” (REZENDE, 2019, p. 301). Parafrazeando Camila, sou MARTINS e, Simone.

Outra informação que ressalto é que esta pesquisa está alinhada aos estudos de(s)coloniais⁵, de acordo com Ramón Grosfoguel (2016), o contexto em que vivemos exige uma descolonização das estruturas de conhecimento da universidade ocidental. Para o autor, esta descolonização pode acontecer com as seguintes ações:

1. Reconhecimento do provincialismo e do racismo/sexismo epistêmico que constituem a estrutura fundamental resultante de um genocídio/epistemicídio implementado pelo projeto colonial e patriarcal do século XVI.
2. Rompimento com o universalismo onde um (“uni”) decide pelos outros, a saber, a epistemologia ocidental.
3. Encaminhamento da diversidade epistêmica para o cânone do pensamento, criando o pluralismo de sentidos e conceitos, onde a conversação interepistêmica, entre muitas tradições epistemológicas, produz novas redefinições para velhos conceitos e cria novos conceitos plurais com “muitos decidindo por muitos” (pluri-verso), em lugar de “um definir pelos outros” (uni-verso). (GROSFOGUEL, 2016, p. 46).

O autor ainda explica que, se as universidades ocidentalizadas seguirem tais ações, poderão deixar de ser ocidentalizadas e universais para se tornarem “pluri-versidades decoloniais” (GROSFOGUEL, 2016, p. 46).

Sobre a questão, Walter D. Mignolo (2017, p. 14) argumenta a favor de uma ordem global pluriversal, ou seja, assumir “a pluriversalidade como um projeto universal em que todas as opções rivais teriam de se aceitar”, para isso, faz-se necessário compreender que nenhum ser humano tem o direito de dominar e oprimir outro ser humano. Nas falas de Mignolo (2017, p. 14), “É simples assim, e tão difícil. Para seguir nessa direção, precisamos mudar os termos da conversa. Mudando os termos da conversa, e não apenas o conteúdo, significa pensar e agir descolonialmente.”

⁵ Reconheço a existência do termo descolonial utilizado por vários autores, porém opto pelo uso de decolonial por decidir realizar uma pesquisa que propõe um novo lugar de fala a partir do paradigma colonialidade-modernidade, ou seja, realizo uma pesquisa com os acadêmicos cegos/baixa visão e não sobre esses acadêmicos.

Na mesma linha de pensamento, em sua obra mais atual “O futuro começa agora: da pandemia à utopia”, Boaventura de Sousa Santos (2021, p. 402) explica que a pandemia está nos levando a vivenciar um período de “transição paradigmática: um mundo em que caibam muitos mundos”. Segundo o autor, a transição é lenta, apresenta avanços e retrocessos e cultiva três tipos de imaginação: a imaginação epistemológica, a imaginação ética e a imaginação democrática.

A imaginação epistemológica permite diversificar os saberes para que a experimentação social contracorrente possa revelar todas as suas potencialidades. A imaginação ética é uma condição essencial para ampliar simbolicamente os pequenos embriões de vida digna que vão emergindo, tanto nas relações entre seres humanos, como nas relações com toda a vida não humana do planeta, valorizando-os como portadores do novo modelo civilizacional. Por sua vez, a imaginação política permite a ampliação e o aprofundamento do cânone democrático para abranger os novos titulares de direitos e deveres, sejam eles humanos ou não humanos, e os novos modos de representação e de participação. (SANTOS, 2021, p. 437-438).

Para o autor, essas três imaginações têm uma missão desconstrutiva e reconstrutiva ao mesmo tempo e, ao voltar-se para o contexto educacional, Santos (2021, p. 449) explica que a “educação, em geral, e a universidade, em especial, devem ser reformadas para intervir eficazmente na disputa das narrativas sobre a transição paradigmática que irá ocorrer.”

Nesse ponto, explico a escolha da epígrafe no início desta Tese-Texto-Eu, um trecho escrito pela professora Daina Leyton sobre o programa Domingo no Museu de Arte Moderna (MAM). Segundo a professora, o programa surgiu com o objetivo de resgatar e envolver os jovens e adultos que visitavam o parque Ibirapuera aos domingos. Para Leyton (2018, p.181), “o parque é palco de uma rica diversidade étnica e cultural, mas também de desigualdades sociais e disputas territoriais”. As frases da epígrafe definem o espaço do MAM e do parque como um lugar de possibilidades, de encontro e de celebração das diferenças, no entanto, penso que poderiam se referir a uma escola - e incluo a universidade - mais democrática e plural, onde a diversidade, as múltiplas língua(gem)s⁶ e as diferenças pudessem ser celebradas a fim de contribuir primeiramente com a desaprendizagem e depois com a aprendizagem.

⁶ Ao compreender a língua(gem) como prática social constituinte dos fatos e dos sujeitos, utilizo em vários momentos do texto o termo língua(gem) - língua/linguagem por entender como termos complementares e indissociáveis. Ademais, o uso pode levar a um questionamento e ao mesmo tempo reflexões sobre conceitos de línguas e linguagens.

Explicadas essas questões introdutórias, passamos então ao tema principal, ou trama condutora desta Tese: a visão dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial sobre como acontece o processo de produção textual, em outras palavras, conhecer o contexto do letramento acadêmico de estudantes cegos⁷ e com baixa visão.

Marcos Baltar, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Diva Zandomenego (2011, p. 25) explicam que os novos estudos de letramento - New Literacy Studies (NLS)

Destacam e enfatizam a diversidade de letramentos nos diferentes contextos, que variam de acordo não só com o tempo e o espaço, mas também competem em relações de poder. A partir dessa nova concepção de letramento, a expressão passou a ser escrita no plural - **letramentos**. (BALTAR; CERUTTI-RIZATTI; ZANDOMENEGO; 2011, p. 25, destaque dos autores).

Dessa forma, para os NLS, os letramentos são múltiplos e apresentam sempre uma dimensão social, pois decorrem de fatores e convenções sociais que fixam as práticas discursivas em determinado contexto e, por outro lado, uma dimensão individual que é resultado da história de vida e das experiências de cada indivíduo que busca agir nesses contextos, ou seja, na família, na escola, na universidade, no trabalho, na comunidade.

Ainda de acordo com os autores, o estudante, ao ingressar no ambiente universitário, embora seja considerado competente para atuar numa série de práticas discursivas específicas da academia, leva um tempo para que se habitue a esse novo “mundo de letramento” (BALTAR; CERUTTI-RIZATTI; ZANDOMENEGO; 2011, p. 21). A diversidade e a complexidade de práticas discursivas levam os acadêmicos a perceberem que precisam rapidamente se organizar nesse lugar social para não serem excluídos. Tais práticas envolvem desde o processo de matrícula, a elaboração de carteirinhas para ter acesso à biblioteca ou ao restaurante, a criação de senhas para acessar o *site* da universidade ou a plataforma para ensino remoto, até a produção de fichamentos, resenhas, ensaios, seminários, projetos de pesquisa, artigos, entre outros.

Sobre esse assunto, Francisco Eduardo Vieira e Carlos Alberto Faraco (2019) afirmam que o maior desafio dessas práticas discursivas é o domínio da escrita, ou “o

⁷ De acordo com a professora Patrícia Silva de Jesus, a palavra "cego" não é pejorativa. É a usual. Geralmente, quem acha estranho não convive com pessoas que têm deficiência visual. Os cegos se ofendem, de verdade, com a ausência de acessibilidade.

domínio maduro do escrever” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 7). E, ao analisarmos o tema envolvendo o contexto de acadêmicos cegos ou com baixa visão, os desafios, certamente, são maiores, uma vez que as universidades e os contextos sociais não se encontram apropriados e preparados para lidar com a presença deles e com todas as particularidades exigidas nesta situação.

Santos (2020, p. 188) explica que as pessoas com alguma diversidade funcional “têm sido vítimas de uma forma específica de dominação: o capacitismo”. De acordo com o autor, trata-se de uma discriminação que não reconhece as necessidades especiais dessas pessoas, não promove acessibilidade e mobilidade e muito menos condições que “lhes permitam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa.” (SANTOS, 2020, p. 189).

A professora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães (2013, p. 56) nos explica

Que se faz necessário, além da capacidade de formulação de adaptações curriculares, que professores universitários possam dialogar com - e sobre - seus alunos com deficiência. Cabe às universidades prover a construção de espaços formativos para esses professores na busca pela democratização da educação superior e na garantia de acesso, permanência e sucesso desses alunos. (MAGALHÃES, 2013, p. 56).

Obviamente, é preciso reconhecer os esforços dos estabelecimentos de ensino no atendimento desses alunos, dos educadores ao se aperfeiçoarem para trabalhar com mais segurança, contudo, há ainda muito a ser compreendido e feito em todos os campos da área educacional. Entendo que a falta de conhecimento e a falta de contato com esta realidade fazem com que a escola/universidade e a sociedade em geral solidifiquem um certo receio, medo ou preconceito em aceitar e lidar com os desafios impostos pelo contexto inclusivo.

Atualmente, percebemos nas universidades uma preocupação em relação à inclusão, através da política de cotas e vagas destinadas a grupos definidos, a fim de viabilizar a entrada desses alunos no ambiente acadêmico. Entretanto, por um lado, as leis garantem o direito à educação a todos⁸, mas, por outro, são incontáveis as barreiras que dificultam e negam esse direito.

⁸ No dia 30 de setembro de 2020, o atual desgoverno publicou o decreto 10.502. O decreto vai contra a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, que desde 2008 vem garantindo o direito dos diferentes conviverem e estudarem juntos. Até o momento, o decreto foi julgado inconstitucional, entretanto voltará a ser discutido no início de 2022. #naoaodecreto10.502

Ao estudar o assunto, Clodoaldo Meneguello Cardoso (2003) e Terezinha Machado Maher (2007) reforçam que o “respeito à diversidade não pode ficar no plano do jargão politicamente correto: é fundamental agirmos, de maneira informada, para garantir o seu pleno exercício” (MAHER, 2007, p. 68). Assim, nós, professores da atualidade, temos que enfrentar os “desafios de um mundo onde comunidades plurais precisam lutar para serem visibilizadas e aceitas” (MAHER, 2007, p. 68). Contudo, tal tarefa não pode ser destinada apenas à escola e ao professor, mas, sim, à sociedade como um todo, a qual deve promover, oportunizar e efetuar a inclusão, respeitando, acolhendo, valorizando as diferenças para eliminar ou diminuir as barreiras que excluem aqueles que não correspondem a um padrão socialmente estabelecido.

Se antes as escolas especializadas eram o único meio para crianças e pessoas com diversidades funcionais conseguirem uma inserção na sociedade, atualmente, tais estabelecimentos funcionam - ou deveriam funcionar - como complementação na educação desses estudantes. Rosycléa Dantas (2014, p. 34) afirma que

Os pesquisadores apontam, igualmente, que apesar dos avanços nas políticas de inclusão, o aumento da entrada de alunos com deficiência na escola regular não condiz com a preparação desta e dos professores para recebê-los sob os preceitos da inclusão, oferecendo o que, de fato, têm direito. (DANTAS, 2014, p. 34).

Como a escola regular, os ambientes universitários não estão preparados para promover a educação de acadêmicos com diversidades funcionais sensoriais. Além do mais, algo deve ser feito para que esses alunos entrem, permaneçam na universidade, desenvolvam suas habilidades, se preparem para os mais diversos campos de trabalho, participem e atuem na sociedade. Talvez o maior desafio esteja em fazer do ambiente escolar/universitário um local para reconhecer e celebrar a diferença. Acredito nos preceitos apresentados e comprovados pela professora Daina Leyton e por vários educadores que buscam no convívio com as pessoas com alguma diversidade funcional um aprendizado, a fim de ampliar as possibilidades, de refletir e encontrar caminhos que rompem estigmas, preconceitos e crenças que nos foram impostos por uma cultura hegemônica que entende a deficiência como um problema a ser resolvido.

Desse modo, esta pesquisa está pautada nos estudos em torno da Linguística Aplicada Crítica (LAC), e concordo com Alastair Pennycook (2006, p. 67) quando

afirma que a LAC compreende “uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos”, assim, Pennycook (2006) apresenta a LAC como uma linguística aplicada transgressiva que, de maneira resumida, traça os seguintes objetivos:

- Atravessar fronteiras e quebrar regras, tendo como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é ‘pós’; é pensada para a ação e a mudança;
- Está sempre engajada em práticas problematizadoras;
- Considera as implicações das viradas linguística, somática e performativa, ou seja, compreende o papel do discurso na constituição do sujeito, o qual é múltiplo e conflitante; reconhece que a ordem social não é somente linguagem, textualidade e semiose, mas é também corpórea, espacial, temporal, institucional, conflitante, marcada pelas diferenças sexuais, raciais e outras; sugere que as identidades são formadas na *performance* linguística e corporificada, fornecendo bases para considerar as línguas de uma perspectiva antifundacionista, pela qual o uso da linguagem é um ato de identidade que possibilita a existência da língua. (PENNYCOOK, 2006, p. 82-83, destaque do autor).

Entre tantos objetivos necessários e urgentes, como atravessar as fronteiras, posicionar-se de maneira reflexiva, pensar em ações de mudança, engajar-se com práticas problematizadoras, entender o discurso como constituinte do sujeito, entender que as identidades se formam pelo que é linguístico e o que é corpóreo, ressalto que o essencial para esta pesquisa é entender as línguas como lutas contra certos poderes, lutas nas quais o uso da linguagem é um ato de identidade que propicia a existência da própria língua. (PENNYCOOK, 2006).

Por isso, reforço que entender, reconhecer e ver o braille e as linguagens do sentir, a audiodescrição e as linguagens do ouvir como linguagens sensoriais reflete os anseios de uma pesquisa disposta aos estudos decoloniais, aos estudos dos novos letramentos e aos estudos da linguística aplicada crítica, assim, explico as escolhas e mudanças que foram acontecendo no processo da pesquisa e depois no processo de escrita da pesquisa.

Lembro-me de que na pesquisa de Mestrado⁹, realizada entre os anos de 2014 a 2016, analisei o ponto de vista de um grupo de professores em relação às avaliações escritas no ensino do português, na educação básica. Na pesquisa, pude descobrir e perceber o quanto nós, professores, carregamos e transmitimos nossas

⁹ Dissertação de Mestrado “AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: crenças existentes e resistentes”, disponível em <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/426>

crenças nos ambientes educacionais. Por isso, nesta pesquisa de Doutorado, decidi observar outro ponto de vista, muito mais específico e, ao invés de realizar a pesquisa com professores, organizei um estudo na companhia de acadêmicos cegos e com baixa visão, que, ao longo deste trabalho, prefiro denominar acadêmicos com diversidade funcional sensorial.

Na investigação, busquei entender como acontecem os processos envolvendo o letramento acadêmico de estudantes com diversidade funcional sensorial provenientes da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual de Ponta Grossa¹⁰ (APADEVI/PG) e que cursavam uma graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de Ponta Grossa/PR ou estavam em processo de seleção para ingressar no ensino superior.

O intuito da pesquisa foi principalmente aprender com esses alunos, compartilhar as experiências que vivenciam, analisar os contextos nos quais estão inseridos - e são tecidos - e tornar suas conquistas visíveis para a comunidade acadêmica que, inúmeras vezes, faz questão de recusá-los e de invisibilizá-los nos cursos de graduação.

Na ocasião desta pesquisa, tive contato direto com uma instituição especializada, a APADEVI/PG, que é uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins lucrativos e que atende pessoas com deficiência visual total e/ou com baixa visão, sem limite de idade. Em Ponta Grossa-PR, a Associação existe desde 1985 e está inscrita no Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) e no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMDPCD), no período da pesquisa, atendia em torno de 200 pessoas, em diversos programas.

Além de participar de atividades complementares na APADEVI/PG, os alunos da instituição que estão em idade escolar frequentam as escolas regulares da cidade, isto vem acontecendo há muitos anos, devido à Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 que prevê a obrigatoriedade da matrícula desses estudantes no ensino especializado e no ensino regular. Através desta inserção, tais estudantes participam dos processos de vestibular oferecidos por Universidades e Faculdades locais, e do Exame Nacional

¹⁰ Para saber mais informações sobre a APADEVI/PG visitar o *site* <http://apadevipg.wix.com/apadevi> ou a página www.facebook.com/apadevi.pontagrossa

do Ensino Médio (ENEM¹¹). Assim, diante de inúmeros obstáculos e dificuldades, ingressam nos cursos de graduação.

No ano de 2018, no início desta pesquisa, visitei a APADEVI/PG, conversei com a coordenadora e descobri que havia cinco estudantes que já frequentavam uma graduação. A coordenadora entrou em contato com os acadêmicos para verificar quem gostaria de participar. Ao saber da pesquisa, quatro alunos que estavam nos últimos anos do Ensino Médio (EM) e tinham o objetivo de ingressar numa universidade mostraram interesse em participar. A coordenadora comentou isso comigo e num primeiro momento fiquei em dúvida se o estudo deveria envolver estes estudantes do EM ou apenas os universitários. Depois de repensar e refletir, concluí que fazer uma pesquisa inclusiva e iniciar excluindo alguns estudantes não seria nada coerente. Obviamente, devemos ter em vista a questão do recorte da pesquisa e, ao conversar com o orientador na busca de uma solução, decidi que o grupo contaria com os universitários e com mais quatro alunos que estavam nos últimos anos do EM, totalizando nove estudantes com diversidade funcional sensorial. Uma das estudantes com baixa visão apareceu apenas no primeiro encontro, depois, por ocasião de mudança, nem eu, nem a APADEVI/PG tivemos contato com ela. As reuniões foram acontecendo com oito participantes, entretanto, no sétimo encontro, outro aluno que desejava fazer o vestibular pediu para participar e acompanhou o grupo até o décimo encontro. Desse modo, a pesquisa contou com nove estudantes, sendo cinco cegos totais e quatro com baixa visão.

Hoje, novembro de 2021, do grupo de nove estudantes, quatro estão formados por IES particulares, nos cursos de Direito, Jornalismo, Propaganda e Publicidade e Educação Física; um está formado no curso de Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); um está no terceiro ano do curso de Administração em IES particular; duas estão no segundo ano do curso de Pedagogia da UEPG; e um ingressou, este ano, no curso de Serviço Social, da UEPG.

Além desses estudantes, outros surgiram no decorrer da pesquisa. Conheci e acompanhei uma aluna cega total, no curso Pré-Pós, oferecido pela Superintendência de Ações Afirmativas da Universidade Federal do Paraná (SIPAD/UFPR). A aluna é formada no curso de Educação Física pela UFPR, em 2019 tentava ingressar no

¹¹ Exame Nacional do Ensino Médio. Em algumas universidades, em vez de prestar o vestibular, o candidato entra na universidade por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificado) com a nota do ENEM.

Mestrado da área, além de atuar em aulas de dança. Por intermédio dos estudantes da APADEVI/PG, conheci a primeira aluna com deficiência visual do curso de Artes Visuais, da UEPG e juntas participamos de um curso no Centro de Capacitação Guido Viaro, em Curitiba. No ano de 2019, conheci a primeira acadêmica cega a ingressar no curso de Letras/Espanhol da UFPR, pude acompanhá-la em algumas disciplinas do curso e aprender muito com ela. Por fim, no ano de 2020, ao ministrar um Curso Livre pela UFPR, tive a alegria de conhecer, mesmo que a distância, um acadêmico com surdo-cegueira do curso Licenciatura em Letras da Universidade de Brasília (UnB). Foram semanas de muito aprendizado, eu e os cursistas tivemos a oportunidade de vivenciar o uso da LIBRAS Tátil¹², pois o acadêmico fazia questão de compartilhar suas experiências, sua mãe era a interlocutora, ela transmitia para nós as opiniões dele e passava as perguntas dos cursistas para ele.

Penso que neste ponto do texto preciso expor os motivos que levaram à escolha de estudantes com diversidade funcional sensorial como participantes e co-construtores¹³ (SOUZA, 2009) desta pesquisa e o que me levou a querer estudar como acontece o processo de escrita desses alunos.

A principal motivação foi profissional, pois, no ano de 2007, eu, professora numa escola regular de ensino e com doze anos¹⁴ de experiência em sala de aula, tive como aluno um menino cego congênito¹⁵, ou seja, ele nasceu cego. O aluno já estudava naquela escola desde o infantil e iria cursar o quinto ano do fundamental 1, eu, então, seria a professora responsável pelas disciplinas de Português e Produção Textual¹⁶.

Reconheço que vivenciar essa experiência foi uma riqueza, um momento de muito aprendizado, entretanto, na época, confesso que tive receio, pois eu não sabia como me comportar, tive medo da situação, ficava com muitas dúvidas e incertezas sobre o que e como fazer. Porém, como era costume na escola, recebi, antes do início do ano letivo, algumas orientações por parte da coordenação pedagógica. Entre as

¹² Sistema que consiste no uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) adaptada ao surdo-cego. É realizada com a mão do surdo-cego em cima das mãos do interlocutor.

¹³ Termo utilizado pela professora Ana Lúcia Silva Souza, na sua tese de doutorado defendida em 2009 na UNICAMP, a opção pelo termo é o reconhecimento do papel social da pesquisa na vida dos envolvidos, tanto da pesquisadora como dos participantes e co-construtores da pesquisa.

¹⁴ No Ensino Médio, cursei o antigo Magistério e, em 1995, com 18 anos de idade comecei a trabalhar como alfabetizadora, depois da graduação, atuei no Fundamental 1, 2 e no Ensino Médio.

¹⁵ Cego congênito é o indivíduo que nasce cego ou adquire a cegueira logo após o nascimento.

¹⁶ Na escola em questão, a partir do quinto ano do fundamental 1, há a divisão das disciplinas e de seus respectivos professores, de acordo com a formação acadêmica, como no fundamental 2.

indicações estavam: oferecer o braço ao aluno para que ele fosse guiado e não empurrá-lo na minha frente; sempre falar meu nome ao me aproximar; descrever as situações; entender o uso e o barulho da máquina que escreve em braile¹⁷ utilizada durante todas as aulas; conhecer o processo de transcrição das atividades realizado por profissionais da APADEVI/PG - foi nessa época que conheci a instituição; e inúmeras outras de ordem prática. Porém, o que mais me chamou a atenção - e que eu não conseguia cumprir - era a orientação de evitar falar aos alunos expressões do tipo: “vejam bem”, “olhem aqui”, “como vocês podem ver”, “viram!”. Ter que deixar de usar termos que faziam parte da minha rotina e que eu utilizava constantemente me deixava muito angustiada. Obviamente, eles escapavam e, quando eu percebia, já era tarde. No entanto, fui observando que tal uso não incomodava o aluno. Um dia, ele percebeu, ou melhor, viu minha insegurança e disse que isso não era problema, e eu, envergonhada, comecei a refletir sobre a questão. Eu poderia usar os termos sim, pois ele enxergava, não da mesma forma que eu, não mesmo! Ele enxergava muito melhor, ele via além do que os olhos podem ver, ele utilizava os outros sentidos e posso confirmar que a sua visão era e é mais abrangente do que a de qualquer estudante ou professor vidente.

Com um pouco de sensibilidade, humildade e empenho, comecei a pedir para que ele explicasse como via algo ou como ele entendia, compreendia. Aos poucos, juntos: eu, professora aprendiz, e ele, aluno ensinante¹⁸, fomos nos adaptando e tenho certeza de que a maior beneficiada fui eu. Anos mais tarde, ao ler um livro da professora Betânia Passos Medrado (2014), descobri que evitar o uso dos termos relacionados à visão ao conversar com pessoas cegas é uma crença, mas aí a prática já havia me ensinado.

Levando em consideração o que foi exposto até aqui, nesta pesquisa do Doutorado, investigo como acontece o processo das produções textuais a partir do ponto de vista dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial. É uma pesquisa da área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná¹⁹(PPG-Let/UFPR). O estudo insere-se na linha de

¹⁷ Braille - O termo possui três grafias reconhecidas: Braille substantivo próprio, para se referir ao nome do inventor Louis Braille. E as formas braille, o plural brailes e a variante braille, disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=lemma&lemma=107897> Acesso em 29 set. 2020.

¹⁸ Os termos professor aprendiz e aluno ensinante são utilizados por Paulo Freire.

¹⁹ A pesquisa recebe apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - Portaria nº 206, de 4 de setembro de 2018 e insere-se no

pesquisa Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem e é orientado pelo Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo²⁰.

Desse modo, entendo o processo de escrita acadêmica como profundamente complexo, individual, enigmático, multissemiótico e multissensorial, e analisar isso dentro da área da Linguística Aplicada (LA), no ensino de português do Brasil (PB) como primeira língua, mostra-se um desafio, ou eu diria um grande nó difícil de desatar. Ademais, quando o estudo se volta para o cenário da inclusão, a dificuldade é ainda maior, pela escassez de pesquisas, pelos conflitos e paradoxos que circundam a questão. É importante ressaltar que, durante o processo de organização e planejamento desta investigação, surgiram alguns questionamentos que, de certo modo, apontaram direções para a pesquisa:

- De que forma o acadêmico com diversidade funcional sensorial percebe as atividades de escrita e como ele cumpre com estas atividades no contexto universitário?
- Quais contribuições os acadêmicos com diversidade funcional sensorial têm a nos apresentar sobre o processo das produções textuais acadêmicas?
- Quais são as percepções e crenças sobre competências dentro do âmbito da disciplina de língua materna (norma-padrão, variedades vernáculas mais ou menos estigmatizadas de português brasileiro, LIBRAS, braile e audiodescrição) que estão presentes no campo da produção escrita dos alunos com diversidade funcional sensorial?
- De que forma os cursos de graduação podem oportunizar mais acessibilidade para os acadêmicos com diversidade funcional sensorial no contexto da produção escrita?

A próxima seção indica os objetivos da pesquisa.

projeto Interfaces da Intercompreensão em Línguas Românicas e a promoção do Plurilinguismo liderado pelo Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo.

²⁰ Doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Adjunto no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR, orienta pesquisas junto ao PPG-Letras na área dos Estudos Linguísticos e coordena o mestrado bilateral com a Universidade Grenoble-Alpes (França). Realizou estágio de pós-doutorado no Laboratório Lidilem da Université Grenoble-Alpes (2018-19) como bolsista do programa Capes-Cofecub (Projeto DiproLing). É líder do grupo de pesquisa: Intercompreensão, Didática do Plurilinguismo e Políticas de Línguas - FLORES.

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Geral

- Analisar o contexto das produções textuais em Português Brasileiro, primeira língua, através das percepções dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual em Ponta Grossa (APADEVI/PG).

1.1.2 Específicos

- a) Descrever o contexto das produções textuais acadêmicas em PB a partir do compartilhamento das experiências vivenciadas por estudantes com diversidade funcional sensorial;
- b) Definir como os participantes atribuem sentidos, constroem e comunicam suas identidades e como essas identidades produzem movimentos de identificação e reposicionamento nas interações;
- c) Delinear o papel do braile e da audiodescrição no contexto da produção textual dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial;
- d) Identificar os desafios e obstáculos enfrentados por esses estudantes nos cursos de graduação, bem como as conquistas e realizações alcançadas na caminhada acadêmica;
- e) Promover ações diretas na vida acadêmica desses estudantes através da valorização de suas produções, por exemplo: participação em congressos, publicações e participação em cursos;

Expostos os objetivos, destaco um diferencial presente no estudo e que tem relação com o último objetivo específico. Um dos propósitos da pesquisa foi encaminhar uma investigação que influenciasse de maneira positiva e direta a vida acadêmica dos estudantes envolvidos, pois a participação e o comprometimento deles foram essenciais para a concretização da pesquisa.

Como fazer isso? No início, eu não tinha as respostas e não sabia como proceder, porém no decorrer do trabalho foram surgindo ideias por parte dos estudantes. As sugestões e ações aparecem de maneira mais detalhada no Capítulo 5, destinado à Metodologia. No entanto, enfatizo que o desejo foi realizar uma

pesquisa relacionada diretamente com a vida social, engajada em situações concretas, aliada a uma comunidade linguística e parceira dessa comunidade em sua luta por reconhecimento e valorização.

Com o intuito de analisar, refletir, tentar responder às indagações e alcançar os objetivos, a Tese foi organizada em sete capítulos. A separação em capítulos, seções e subseções demonstra o planejamento e a organização da pesquisa, mas os estudos, conhecimentos, descrições e questionamentos formam ao mesmo tempo uma teia de saberes; estão interligados e entrelaçados entre si, em rede. Não há como abordar um e desprezar os outros.

O Capítulo 1, *“Escolhendo os Fios”*, é o introdutório, apresenta explicações sobre as motivações, as escolhas e os questionamentos da pesquisa. A primeira seção define os objetivos do estudo e explica a estrutura e amarras da Tese-Texto-Eu. A segunda seção mostra a ilustração da Tese.

O Capítulo 2, *“Entre Laços e Desenlaces: articulações possíveis”*, foi organizado em três seções: a primeira, intitulada *“Por uma educação linguística plural”*, apresenta considerações sobre o surgimento de estudos da Linguística Aplicada no Brasil e a busca por uma educação linguística que contemple a diversidade de culturas e de línguas. A segunda seção, *“A Educação Inclusiva no Brasil”*, mostra um pouco sobre a legislação em torno da educação inclusiva brasileira e segue numa subseção que aponta *“O Contexto Atual das Universidades Brasileiras: os acadêmicos com diversidade funcional sensorial.”* A terceira seção, *“A Eficiência Visual e a Deficiência Social”*, revela o quanto a sociedade ainda precisa entender, reconhecer e respeitar a deficiência como uma diferença, precisa oferecer condições para que as pessoas com alguma diversidade possam viver e atuar na sociedade. A quarta e última seção deste capítulo, *“Linha Tênuê: Minorias Linguísticas”*, aponta o grupo de acadêmicos com diversidade funcional sensorial como uma minoria linguística dentro das universidades.

O Capítulo 3, *“O desenrolar de língua(gem)s sensoriais”*, apresenta a importância do braille e da AD para o desenvolvimento da pessoa com diversidade funcional sensorial. Assim, a primeira seção traz explicações sobre *“O braille e as linguagens do sentir”* e a segunda seção aborda *“A audiodescrição, a descrição e as linguagens do ouvir”*. Finalizo o capítulo com a terceira seção, denominada *“Linguagens Sensoriais Invisibilizadas”*, na qual aponto o contexto da invisibilidade dessas língua(gem)s sensoriais utilizadas pelos acadêmicos cegos e com baixa visão.

O capítulo 4 traz questões sobre “*A Produção Textual Acadêmica: entre casulos e telas*”, a primeira seção aborda definições sobre o que é “*O Texto*” e certas particularidades que não são levadas em consideração. A segunda seção, “*Os gêneros discursivos do domínio acadêmico*”, apresenta de maneira mais ampla a importância da escrita no contexto universitário, esta seção foi dividida numa subseção que discute “*Os gêneros discursivos orais no ensino superior*” na tentativa de observar o espaço da oralidade nos cursos de graduação. A terceira seção faz uma apresentação do que é e como pode ser organizado “*O Texto acessível para acadêmicos com diversidade funcional sensorial*”.

O Capítulo 5, “*Desafiando e Desafiando Amarras: por uma Pesquisa Plural*”, está dividido em seis seções. Na primeira, detalho os caminhos metodológicos que atuaram como alinhavo do estudo, explico “*A Pesquisa Qualitativa em Ciências Sociais*” e na segunda traço como aconteceu a aproximação com a instituição participante, “*A APADEVI/PG*”. A terceira seção identifica “*Os Co-construtores da Pesquisa: Pessoas Brilhantes*”, tanto os que aceitaram participar do estudo como aqueles que surgiram no decorrer do processo. A quarta seção expõe “*Os Instrumentos Utilizados*”, ou seja, descrevo de forma detalhada os “*Encontros na APADEVI/PG*” e as “*Entrevistas Individuais Semiestruturadas*”. Na quinta seção, eu apresento as “*Narrativas dos Trabalhos de Conclusão de Curso*” e está dividido em três subseções: *Alnath - Bacharel em Educação Física, Rigel - Jornalista e Adhara - Bacharel em Direito*. Finalizo com a sexta seção que expõe as “*Ações da pesquisa*” realizadas no decorrer da investigação. De certa forma, este capítulo propõe uma pesquisa interessada em afrouxar e repensar algumas amarras existentes nos contextos ditos inclusivos, mas constituídos como exclusivos.

O capítulo 6, “*Entrelaçando Análises e Discussões*”, foi organizado em quatro seções. Início explicando como foram realizadas as etapas de análise e organizo quatro seções em relação aos quatro temas delimitados: “*O contexto universitário*”; “*A Identidade e a diversidade funcional sensorial*”; “*As Experiências com a escrita acadêmica*”; “*A invisibilidade do braille e da AD na universidade*”.

Finalizo esta Tese-Texto-Eu com as considerações finais, ou o capítulo 7, intitulado “*Arremates incompletos e tramas futuras*”, indicando que nesta pesquisa não há conclusões absolutas, podemos continuar com outros fios, outras linhas, podemos desmanchar o que foi tecido, reutilizar, revisar e refazer de outra maneira, por meio de outros desafios, novas ideias e diversas tessituras. Só depende de quem será a

tecelã, ou tecelão, ou escritor, ou a pesquisadora, pois todos, repito - todos sem exceção -, tecemos nossas vidas, escrevemos nossas histórias e deixamos marcas em tudo o que produzimos. Neste constante processo de (re)construção, não estamos prontos, nem acabados, somos seres tecidos a todo instante, vivemos em contextos que nos prendem e que nos libertam sempre envoltos, constituídos e mergulhados em língua(gem)s. A Tese está concluída, no entanto, o Texto-Eu ainda tem muito a viver.

Destaco que os caminhos teórico-metodológicos foram devidamente apreciados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPR. A aprovação consta no Parecer n°. 2.754.433.(ANEXO 1, p. 282).

Concluo esta introdução com uma ilustração da estrutura da Tese e sua descrição com o uso da **#PraCegoVer**²¹ e explico a decisão de acrescentar, ao final de cada capítulo, exemplos de estudiosos e artistas, bem como de suas produções e obras, são fios escolhidos cuidadosamente a fim de dar um acabamento ao texto. A escolha aconteceu durante minha participação no curso “Artes Integradas + Educação + Acessibilidade” (ANEXO 2, p. 286) oferecido pelo Projeto Um Novo Olhar em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no curso “Conectando Você ao Mundo”, promovido pela TecnoVisão (ANEXO 3, p. 287), uma empresa de Curitiba/PR que trabalha com máquinas e computadores específicos para pessoas com cegueira ou baixa visão. O curso foi ofertado entre os meses de fevereiro a abril de 2021, período em que eu re-escrevia minha Tese-Texto-Eu e repensava muitas questões e concepções que envolvem o processo da produção textual, as identidades e a acessibilidade.

Mas o que essas obras e artistas têm a ver com a pesquisa?

Primeiro, poder conhecer, observar e refletir as obras e produções desses artistas/estudiosos/profissionais leva a um pensamento que rompe de imediato o imaginário que possuímos em algum momento de nossas vidas - o das impossibilidades. Sim, existe um pensamento hegemônico ou crença coletiva que indica certas pessoas como inferiores e incapazes, e isso é fruto de um pensamento colonial. Entretanto, a observação e a reflexão sobre as realidades apresentadas nos

²¹**#PraCegoVer, #PraTodoMundoVer** ou **#PraTodosVerem** - projeto criado pela prof. Patrícia Silva de Jesus ou Patrícia Braille. O projeto dissemina a cultura da acessibilidade nas redes sociais, com função educativa/inclusiva. A descrição de imagens é para apreciação das pessoas com deficiência visual, porém refere-se aos videntes que não enxergam o cego e não percebem o quanto pessoas com diversidade funcional sensorial usam as redes sociais. A descrição aparece no decorrer do texto e está destacada em verde, deixando livre aos videntes para lerem por curiosidade ou pularem a descrição, uma vez que não necessitam do recurso.

levam a um pensamento decolonial, uma vez que desconstruem este imaginário e comprovam as inúmeras possibilidades de existência quando mudamos nosso olhar diante da deficiência, ou quando não vemos a deficiência como uma limitação, mas como uma oportunidade além daquelas que estamos acostumados a ver. Desse modo, acredito na afirmação da professora Diele Pedrozo Santo, uma das professoras do curso que tive o prazer de conhecer pessoalmente no Centro de Capacitação Guido Viaro. De acordo com ela, “não existe escuridão onde há acesso e acessibilidade; não existem barreiras maiores do que as nossas atitudes e do nosso olhar perante a deficiência.” (SANTO, 2021, p. 25). Por isso, espero que a beleza e singularidade das obras apresentadas ofereçam um novo olhar e possibilitem “o exercício de ler o mundo tal como nos é apresentado, para então refletir sobre ele e imaginar outras possibilidades.” (LEYTON, 2021a, p. 8).

O segundo motivo: são todos profissionais com alguma diversidade funcional, o que vai ao encontro da pesquisa, entre os escolhidos estão: Edu Oliveira, professor universitário de dança e cadeirante; Sara Bentes, uma cantora e compositora cega; Evgan Bavcar, um fotógrafo cego; Jussara Maria da Silva, artista plástica cega; Marcos Abranches, um dançarino e pintor com deficiência intelectual; Signmark, um rapper finlandês surdo; e Juan Pablo Culasso, um design de som e consultor de acessibilidade cego.

1.2 ILUSTRAÇÃO DA TESE

O primeiro mapa da Tese foi organizado em 2018, logo após a primeira orientação. Depois, com o desenvolvimento da pesquisa, foram feitas inúmeras versões até chegar à versão final. Explico que organizei uma ilustração que demonstra a ligação e interrelação entre as escolhas realizadas para compor a Tese-Texto-Eu. O elemento escolhido para ser comparado ao texto é uma estrela.

De acordo com Deise Aur (2018), a estrela é um símbolo muito antigo e faz parte de inúmeras culturas, ela possui também diferentes significados. Aqui, além de comparar a estrela ao texto, a escolha se deu devido aos acadêmicos com diversidade funcional sensorial que eu apresento como estrelas desta pesquisa, sim, de acordo com Deise Aur (2018), “todos nós somos estrelas caminhantes e temos uma existência individual e vivência social”.

Na ilustração, ao fundo, como marca d'água, coloquei a imagem de uma estrela de cinco pontas formada por um fio vermelho, todo entrelaçado e emaranhado, a ideia é mostrar a complexidade do texto através do fio, que ao mesmo tempo conduz sua tessitura e as amarras que dão forma à estrela, ou seja, ao texto.

Em primeiro plano, uma estrela de sete pontas, ela é formada por linhas que se entrecruzam e há uma conexão entre as partes que a formam. Dispostas entre as linhas estão expressões que, de certa forma, podem ser comparadas aos fios/caminhos nos quais o texto está baseado. As expressões escolhidas são: estudos decoloniais, transição paradigmática, linguística aplicada crítica, produção textual acadêmica, pesquisa plural, diversidade funcional sensorial e ações. A leitura pode ser realizada em qualquer sentido e o intuito é indicar o quanto os assuntos estão interligados.

A seguir, a ilustração da Tese-Texto-Eu, a descrição da imagem e informações sobre Edu Oliveira.

FIGURA 1: MAPA DA TESE



FONTE: A autora (2021).

#PraCegoVer: No fundo, em marca d'água, uma estrela de cinco pontas formada por um fio vermelho. Sobre a estrela vermelha há outra em destaque, com sete pontas, suas linhas são duplas e se entrelaçam. Dentro das linhas há expressões escritas. Cada expressão está escrita em cor diferente: estudos decoloniais em verde; transição paradigmática em vermelho; LA crítica em marrom; produção textual acadêmica em roxo; pesquisa plural em laranja; diversidade funcional sensorial em azul claro e ações em bordô.

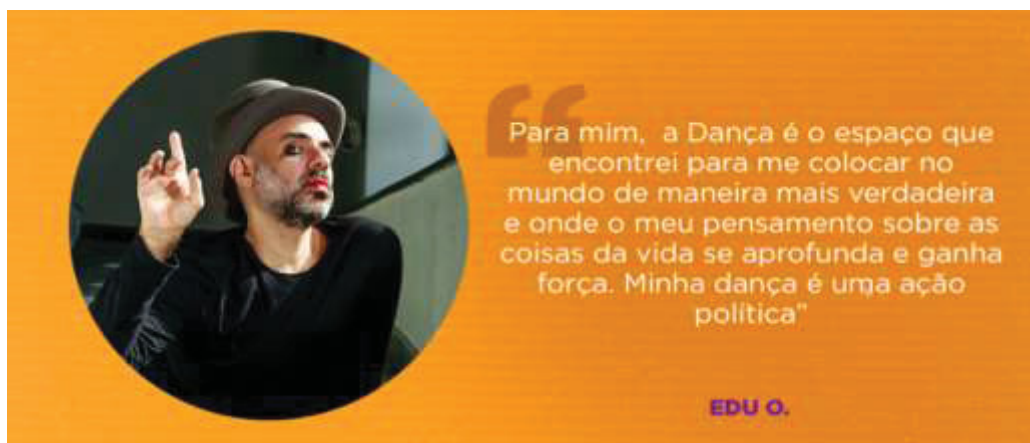
EDU OLIVEIRA

Edu Oliveira prefere ser chamado de Edu O., ele é artista de dança, *performance*, escritor e professor da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA com especialização em Arteterapia pela Universidade Católica de Salvador (UCSal), e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC). É diretor, dançarino e coreógrafo do Grupo X de Improvisação em Dança.

Em 2020, Edu O. publicou a “Carta aos Bípedes”. No texto, o professor e dançarino fala sobre as opressões e invisibilidades impostas às pessoas com alguma deficiência pela “bipedia compulsória”. De acordo com Edu O., “a bipedia compulsória é uma estrutura sócio-econômica-cultural-política que determina o que é normal e o que é anormal, capaz e incapaz”. Para ele, a bipedia não está relacionada à maneira de andar, mas sim ao sistema que está baseado numa construção histórica da normalidade, tal como é construída a ideia de deficiência.

Confira a leitura da [Carta aos bípedes #2 - com LIBRAS de Edu O.](#)

FIGURA 2 - CARTAZ DE APRESENTAÇÃO - EDU O.



FONTE: Site Fundação Cultural da Bahia (2020).

#PraCegoVer: Cartaz, fundo laranja, lado esquerdo uma foto de meio corpo de Edu O., ele usa um chapéu cinza e blusa preta. Olha para a câmera, a cabeça está levemente para trás e o rosto virado para a direita, com o olhar de cima para baixo, sua mão esquerda está levantada. Lado direito uma mensagem entre aspas, letras brancas: “Para mim, a Dança é o espaço que encontrei para me colocar no mundo de maneira mais verdadeira e onde o meu pensamento sobre as coisas da vida se aprofunda e ganha força. Minha dança é uma ação política.” Abaixo, escrito com letras roxas Edu O.

FIGURA 3 - FOTOGRAFIA DE EDU O.



FONTE: Site Fundação Cultural da Bahia (2020).

#PraCegoVer: Fotografia, vista do alto. Rua de calçamento, ao centro uma cadeira de rodas vazia e ao lado Edu apoiado com as duas mãos no chão elevando o tronco. Ele está de costas com o corpo contorcido, usa blusa e calça preta, um chapéu cinza e botas marrons. Ele olha para o lado, onde está a cadeira de rodas.

2 ENTRE LAÇOS E DESENLACES: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Se o conceito limita delimitando, há um perigo no conceito, o de unir e de unificar, o que leva a perda da multiplicidade, da pluralidade, do movimento. Precisamos, então, ser criativos e criar conceitos capazes de falar dessa diversidade, da novidade, da sucessão de eventos. Tentar, incessantemente, dar conta do diferente para dar conta da multiplicidade de sentido e de seus movimentos.
Alice Maria Araújo Ferreira, 2013

Ao investigar o processo da produção textual acadêmica de estudantes com diversidade funcional sensorial da APADEVI/PG, senti a necessidade de apresentar conceitos e concepções que buscam abranger uma pluralidade e que não se limitam a um único ponto de vista. Pretendo, como exposto na epígrafe, dar conta da multiplicidade de sentidos a fim de extrapolar os limites impostos por concepções que dominam e oprimem. Assim, concordo com Alice Maria Araújo Ferreira (2013, p. 12) quando ela afirma: “o conceito não pode ser visto como conclusão: ele é introdução. Criar um conceito não consiste em se fechar numa ideia, mas em multiplicar as ocasiões de eventos, em aumentar o possível”.

E nessa tentativa de aumentar o possível, ou de pensar em outras possibilidades, proponho uma reflexão sobre a concepção do ensino de línguas brasileiras; sim, uma educação linguística envolvendo as diversas línguas brasileiras. Para isso, questiono: que tipo de educação linguística almejamos? Ou que educação linguística os cursos universitários exigem atualmente?

Na tentativa de repensar esses questionamentos, o capítulo foi organizado em três seções: a primeira, intitulada “*Por uma educação linguística plural*”, apresenta considerações sobre o surgimento de estudos da Linguística Aplicada no Brasil e a importância de se efetivar uma educação linguística no país, ou seja, uma educação que amplie e reconheça a pluralidade cultural, bem como a pluralidade linguística presente em nossa sociedade.

A segunda seção, “*A educação inclusiva no Brasil*”, indica o panorama da legislação em relação à educação inclusiva brasileira e abrange uma subseção que aponta “*O Contexto Atual das Universidades Brasileiras: os acadêmicos com diversidade funcional sensorial.*”

A terceira seção, designada “*A eficiência visual e a deficiência social*”, apresenta um breve resumo sobre o percurso histórico de como a sociedade em geral vem percebendo as pessoas cegas e a deficiência visual.

Finalizo com a quarta seção, “*Linha Tênuê: Minorias Linguísticas*,” que indica as escolhas feitas em relação ao conceito de língua(gem) e de minorias linguísticas e aponta o grupo de acadêmicos com diversidade funcional sensorial como uma minoria linguística dentro das universidades.

A seguir, a primeira seção deste capítulo apresenta reflexões sobre a necessidade de uma educação linguística plural no contexto educacional brasileiro.

2.1 POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PLURAL

Uma das preocupações e estudos da Linguística Aplicada (LA) compreende a área do ensino de línguas que envolve os contextos sociolinguisticamente complexos, tanto o ensino de línguas estrangeiras como de línguas maternas. Esta pesquisa, situada no campo da LA, destina-se a estudar um contexto plural, no qual compreendemos que algumas língua(gem)s e seus falantes são silenciados e invisibilizados na maioria dos ambientes sociais, entre eles, nas escola/universidades; no caso desta pesquisa, estamos falando dos alunos com diversidade funcional sensorial.

Para amparar as reflexões sobre educação linguística, proponho uma rápida observação de como a LA surgiu, no Brasil, e se fortaleceu nos estudos sobre línguas.

De acordo com Inês Signorini (2018), no Brasil, a LA se consolidou como área de ensino e pesquisa na década de 1980, e se propôs a rever as heranças da Linguística sistêmica²² e teórica. No entanto, o surgimento de pesquisas, como diz João Wanderlei Geraldi (2015, p. 58), que defendem “o direito de falar e de escrever daqueles cujas histórias nunca foram contadas, escritas ou lidas” descontentaram a tradição normativa e gramatical.

Para enfrentar esse desafio, a LA primeiramente se associou a outras disciplinas e depois reconheceu como objeto de estudo “a linguagem e seu funcionamento e não mais [apenas] a língua e seu sistema de relações internas” (GERALDI, 2015, p. 60). Dessa forma, cada pesquisador precisou

Equipar-se com sua opção (política, é claro) de alinhamento à tradição ou à radicalização na defesa de outras manifestações verbais como tão importantes ou até mesmo mais importantes do que aquelas que a tradição elevou à categoria de cânone. (GERALDI, 2015, p. 61).

²² Termo utilizado para se referir apenas ao sistema da língua.

Diante disso, esta pesquisa opta pela segunda alternativa, ou seja, defende outras manifestações verbais que visam a interferir e a construir a realidade social e entende que os estudos linguísticos não podem se render ou se reduzir ao positivismo. Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008, p. 14-15) apresenta uma reflexão importante sobre o paradigma positivista em oposição ao paradigma interpretativista. Para a autora, as raízes do paradigma positivista estão fixadas na certeza sensível - quando a realidade se constitui no que pode ser percebido; na certeza metódica - quando a pesquisa segue métodos rígidos e sistemáticos; e na antinomia entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível - quando a percepção objetiva do mundo está separada do pesquisador, de todas as crenças e valores que ele carrega, bem como da comunidade.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), o paradigma interpretativista surge como uma alternativa ao positivismo e propõe um estudo no qual “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados”.

Se por um lado a pesquisa da primeira metade do século XX apagou o sujeito social a fim de produzir um conhecimento positivista, a pesquisa na LA em desenvolvimento no Brasil coloca esse sujeito como decisivo em sua subjetividade e, de acordo com Luiz Paulo da Moita Lopes (2013, p. 16-17), torna-o “inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo, tal como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento.”

Concordo com Désirée Motta-Roth, Helena Vitalina Selbach e Jane Aparecida Florêncio (2016, p. 26), pois compreendo a LA contemporânea como

Ciência socialmente relevante, que busca oferecer possíveis soluções para problemas das práticas sociais e de sua constituição discursiva, com base em dados de pesquisa sobre a centralidade do discurso na construção da experiência social e sobre os problemas advindos disso. (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016, p. 26).

As autoras realizaram uma análise sobre o discurso da LA no Brasil na última década e constataram que ela faz referência a um cenário discursivo da linguagem, caracterizado pelo conhecimento do “construto teórico dos gêneros discursivos ou

textuais, tomados por referência como concepção de linguagem.” (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016, p. 28).

Os estudos esclarecem que os linguistas aplicados buscam evidenciar e interpretar as relações entre a prática discursiva e a prática social. Nessa busca, utilizam-se do “gênero discursivo/textual como unidade de referência em suas análises para explorar o papel da linguagem no evento discursivo, as relações entre os participantes do evento e os efeitos de sentido produzidos com o texto.” (MOTTA-ROTH; SELBACH; FLORÊNCIO, 2016, p. 28).

Os avanços das várias correntes da linguística indicam que o estudo da língua, levando em consideração seu funcionamento e suas relações sociais, apresenta sentido se feito como educação linguística, entendida como um processo que se realiza ao longo da vida escolar. Essa é a posição das pesquisadoras Lúcia F. Mendonça Cyranka e Maria Luiza Scafutto (2011, p.46).

Sobre essa questão, os professores Marcos Bagno e Egon de Oliveira Rangel publicaram um artigo intitulado “Tarefas da educação linguística no Brasil”, no qual propõem uma série de reflexões em torno do que se entende por educação linguística, bem como da necessidade de se implantar e implementar uma política de educação linguística em nosso país. O artigo data de 2005, contudo as reflexões mostram-se extremamente atuais, o que reforça a necessidade de se efetivar uma educação linguística desde os anos iniciais na educação básica até a pós-graduação, uma vez que a educação linguística brasileira é institucionalizada.

Concordo com os autores (2005, p. 63) ao entenderem a educação linguística como um

Conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

Além desses saberes sobre línguas, os autores acrescentam o estudo do imaginário linguístico, ou da ideologia linguística, e as normas de comportamento linguístico que conduzem a vida de inúmeros grupos sociais, nos quais o indivíduo vai se inserir e participar.

Bagno e Rangel (2005) explicam a enorme crise que a educação linguística brasileira atravessa, pois existem forças contrárias - políticas oficiais de ensino e de

controle nas práticas pedagógicas versus lentidão nas reflexões e propostas sobre educação linguística e a constituição de uma política de educação linguística. Os autores ainda indicam a urgência em promover reflexões e ações “capazes de articular (i) as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade, (ii) as políticas públicas de ensino de língua e (iii) a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola”. E aliada a isso, estaria a formação de professores de línguas.

A professora Marilda C. Cavalcanti (2013, p. 212) realiza inúmeros estudos envolvendo a formação de professores de línguas e para ela essa formação deve focalizar

Um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula.

De acordo com a autora, é uma formação extremamente complexa, ou seja, voltada para uma visão ampliada da educação linguística, e implantar este tipo de educação não é e não será um trabalho simples, muito pelo contrário, irá exigir mais do(a) professor(a) em formação e em atuação do que apenas a educação do conteúdo linguístico.

Cavalcanti (2013, p. 216) explica que a educação linguística em sua visão ampliada prevê um professor “que precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina”. Nesse sentido, o professor precisa estar sensível aos alunos, bem como para a produção linguística desses alunos. Ele precisa ter disposição para aprender com as novas gerações e observar as constantes mudanças ao seu redor e isso inclui observar o seu próprio discurso para rever seus preconceitos e suas atitudes.

Reconheço que essa sensibilidade à produção linguística dos alunos se faz urgente diante dos atuais contextos acadêmicos. Cada vez mais, as salas de aula evidenciam uma pluralidade linguística e cultural em grandes proporções e, no caso desta pesquisa, o número crescente de acadêmicos com diversidade funcional sensorial vem alterando e ampliando as práticas pedagógicas em inúmeras áreas do conhecimento. Nesse sentido, é apropriado conhecer os caminhos percorridos pela educação inclusiva no Brasil. É o que abordo na próxima seção.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Em janeiro de 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresentou a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de construir políticas públicas para promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

O documento citado explica que “a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado, substitutivo ao ensino comum” (BRASIL, 2008, p. 6). No entanto, isto acabou evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Através da leitura do texto, percebe-se que o fundamento principal da educação especial se baseou no conceito de normalidade/anormalidade e determinou formas de atendimento clínico terapêutico. Estes foram vigorosamente sustentados em testes psicométricos ou testes de desempenho que definiam, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Segundo o histórico apresentado, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC, fundado graças aos esforços de José Álvares de Azevedo²³; e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX, outras instituições foram criadas: em 1926, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência intelectual, nos anos seguintes a instituição inaugurou sedes em Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo; em 1945, foi criado o primeiro espaço para atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff; e em 1954

²³ José Álvares de Azevedo foi o primeiro professor cego brasileiro, responsável pela introdução do braille no país e considerado o “Patrono da educação de cegos no Brasil”. Nasceu cego em 1834 e em 1844, com 10 anos, seus pais o enviaram à França, para o Instituto Real de Meninos Cegos de Paris. Lá ele aprendeu a ler e a escrever em braille e em 1850 retornou ao Brasil e transferiu seus ensinamentos para outras pessoas cegas. Fonte: Instituto Benjamin Constant. <http://www.ibc.gov.br/fique-pordentro/677-alvares-de-azevedo-o-disseminador-no-brasil>

foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, no Rio de Janeiro. A partir de 1950, de acordo com Dantas (2014, p. 35), houve uma grande expansão no número de estabelecimentos e instituições de ensino especializado em todo o país.

Identificadas as primeiras instituições, decidi analisar a legislação brasileira que estabelece e determina normas e orientações sobre a inclusão. Martins e Olmo (2019, p. 303) apontam como marco inicial das ações oficiais do poder público sobre a educação especial o artigo 88 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1961, Lei 4.024/61. O artigo em questão estabelece que “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”.

Entretanto, dez anos depois, em 1971, a LDBEN foi alterada e a nova legislação reforçou que as crianças com necessidades especiais deveriam estudar apenas em instituições especializadas. O artigo 9º. expõe a seguinte redação:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, LBDEN 5.692/71, 1971).

Reconheço que essa alteração - realizada em plena ditadura militar - acabou retrocedendo o que foi proposto em 1961, ademais não promoveu a organização de um sistema de ensino apto a atender as necessidades educacionais especiais e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos apenas para classes e escolas especializadas.

Dantas (2014) realizou um estudo sobre a legislação em torno da educação inclusiva, a autora indica que, a partir da Constituição Federal de 1988, estabeleceu-se um ensino com o objetivo de promover “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” para todos, sem nenhum tipo de preconceito. Assim, a Lei nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989, mais conhecida como a Lei da Inclusão, apontou como crime a recusa de algum aluno nas escolas regulares e isso foi reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, o qual previa a obrigação dos pais e/ou responsáveis de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Dessa forma, a década de 90 foi um período de avanços, pois a partir de documentos e fóruns internacionais houve muitas influências na formulação de

políticas educacionais (DANTAS, 2014, p. 36), entre os eventos mais importantes, no contexto mundial, estão a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999).

Já no contexto brasileiro, destacam-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº. 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007, o Decreto nº. 6.094/2007, que estabelece as Diretrizes do Compromisso de Todos pela Educação, e o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2010.

Através da legislação, a educação tornou-se mais inclusiva, pelo menos no aspecto legislativo, e algumas mudanças começaram a ser vistas nos ambientes acadêmicos, ou seja, a presença de alunos com as mais variadas diversidades funcionais passou a ser cada vez mais frequente.

Isto aconteceu, pois, ao estudarem na educação básica das escolas regulares, esses estudantes passaram a participar dos processos de vestibular e do ENEM, ingressando em cursos de graduação tanto em IES públicas como em IES particulares. Dessa forma, cada vez mais estudantes e suas famílias reivindicam o direito de ocuparem os espaços acadêmicos e, para atender essas exigências, algumas leis e decretos começaram a alterar a distribuição de vagas nos processos seletivos de ingresso nas universidades.

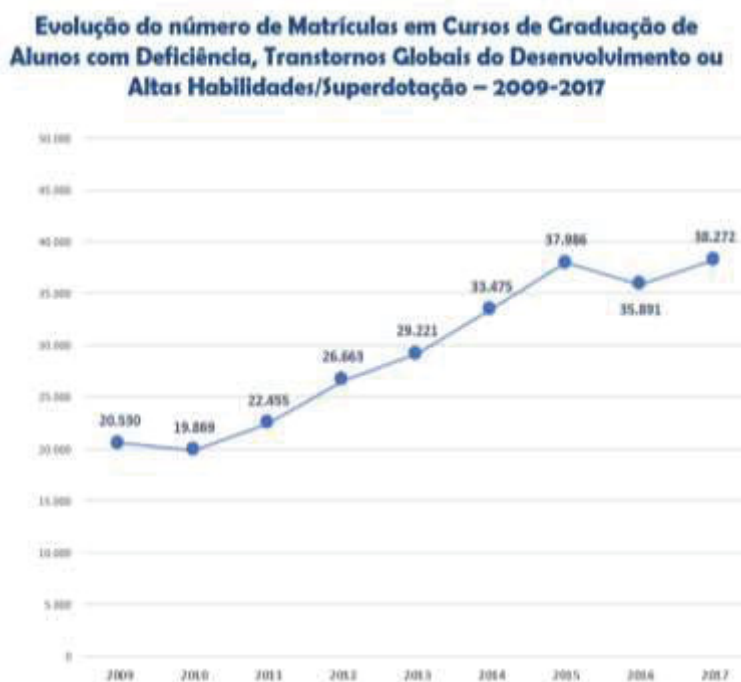
Nos últimos anos, outros ganhos em relação à legislação foram conquistados. No âmbito federal, a Lei nº.13.409 de 28 de dezembro de 2016 prevê a reserva de vagas para pessoas com deficiências nos cursos técnicos de nível médio e ensino superior das instituições federais de ensino. O Decreto nº. 9.034 de 20 de abril de 2017 altera decretos anteriores e destina vagas reservadas para pessoas com deficiência em todos os cursos universitários. Como exemplo, indico a quantidade de 117 vagas reservadas para pessoas com deficiências no Vestibular 2019/2020 da Universidade Federal do Paraná (ANEXO 4, p. 288).

Outra conquista aconteceu, recentemente, a partir da Lei Estadual do Paraná nº. 20.443 de 17 de dezembro de 2020, a lei dispõe sobre o ingresso de PCD nas instituições estaduais de ensino superior e de ensino técnico. A partir desta lei, fica obrigatória a reserva de vagas para pessoas com deficiências, e os candidatos que apresentam alguma diversidade funcional poderão exigir a distribuição de vagas reservadas em todos os cursos de graduação de universidades estaduais. Como

exemplo, cito o quadro de vagas da UEPG, que pela primeira vez destinou 115 vagas para pessoas com deficiência, no Vestibular 2021 (ANEXO 5, p. 293).

Entretanto, antes mesmo de existirem as vagas reservadas, muitos alunos com diversidades funcionais sensoriais e outras diversidades já conseguiam participar dos processos seletivos e ingressar em cursos universitários - como os acadêmicos que participaram desta pesquisa, por exemplo. Para confirmar isso, o último Censo de Educação de Ensino Superior no Brasil, realizado em 2017 indica 38.272 matrículas de alunos com as mais variadas “diversidades funcionais” (ROMAÑACH & LOBATO, 2005) em cursos de graduação. Essa situação está sendo acompanhada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) desde 2009, e os estudos mostram que o número de matrículas desses alunos quase dobrou nos últimos anos: de 20.530 matrículas em 2009 para 38.272 em 2017. Podemos observar essa informação de maneira mais detalhada através do gráfico publicado pelo INEP:

FIGURA 4: EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ALUNOS COM DIVERSIDADES FUNCIONAIS



FONTE: INEP (2017).

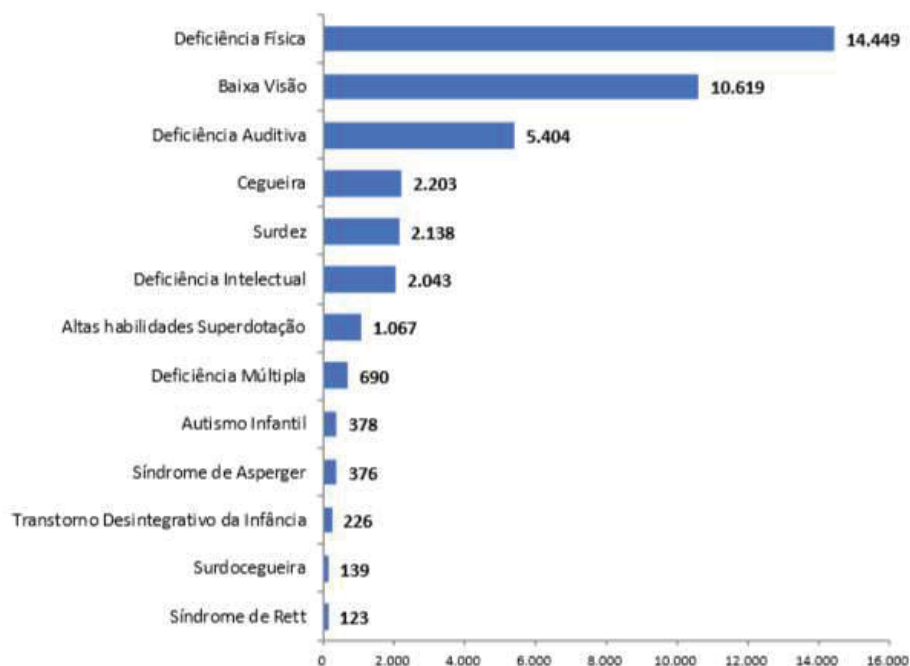
#PraCegoVer: Gráfico- Vertical dividida em intervalos de 5.000 alunos, de 0 a 50.000. Horizontal os anos 2009 até 2017. Uma linha inicia no ano de 2009 com 20.530 alunos, cai para 19.869 em 2010, sobe para 22.455 em 2011, 26.223 em 2012, 29.221 em 2013, 33.475 em 2014, 37.986 em 2015, 35.891 em 2016 e 38.272 em 2017.

Porém, como esta pesquisa envolve os estudantes com diversidade funcional sensorial, exponho na subseção que segue o atual contexto universitário em relação à presença desses estudantes nos ambientes acadêmicos.

2.2.1 O Contexto Universitário: acadêmicos com diversidade funcional sensorial

Como dito na seção anterior, a presença de estudantes com as mais variadas diversidades funcionais nas universidades já é realidade há muito tempo, no entanto, nas últimas décadas essa presença vem aumentando cada vez mais. Entre as diversidades funcionais mais comuns estão a deficiência física, a baixa visão, a deficiência auditiva e a cegueira. Essa informação pode ser verificada com mais detalhes através da Figura 5, outro gráfico publicado pelo INEP:

FIGURA 5: NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DE ALUNOS COM DIVERSIDADES FUNCIONAIS



FONTE: INEP (2017).

#PraCegoVer: Gráfico- Vertical dividida em tipos de diversidades funcionais. Horizontal intervalos de 2.000 alunos, de 0 até 16.000. Ao lado de cada diversidade, um retângulo indica a quantidade de alunos. De baixo para cima: Síndrome de Rett 123. Surdocegueira 139. Transtorno Desintegrativo de Infância 226. Síndrome de Asperger 376. Autismo Infantil 378. Deficiência Múltipla 690. Altas Habilidades Superdotação 1.067. Deficiência Intelectual 2.043. Surdez 2.138. Cegueira 2.203. Deficiência Auditiva 5.404. Baixa Visão 10.619. Deficiência Física 14.449.

Os estudos do INEP revelam que, em relação aos alunos com diversidade funcional sensorial, que são o foco deste trabalho, foram 12.822 matrículas, das quais 2.203 são de alunos cegos e 10.619 de estudantes com baixa visão. Esses números, em meu entendimento, reforçam a necessidade de mais investigações que possam contribuir para movimentos necessários em favor dessa comunidade de alunos. Nesse sentido, aponto alguns questionamentos: Como as universidades vêm lidando com esta nova realidade? Como acontece o processo de escrita das produções textuais acadêmicas desses estudantes? Até que ponto eles são respeitados em suas particularidades linguísticas e como são atendidas (ou não) suas necessidades comunicativas e discursivas?

Se por um lado é possível perceber o aumento de alunos com diversidade funcional que chegam aos cursos superiores em universidades brasileiras, por outro lado, o número ainda limitado de pesquisas, de reflexões e de discussões sobre o assunto faz da questão um grande desafio, que precisa ser percebido, analisado e questionado.

Os dados apresentados pelo INEP em 2017 já estão desatualizados, mesmo assim, servem como um importante argumento para atentar sobre a necessidade de propiciar e praticar, no dia a dia, a inclusão nas universidades. Sobre a questão, Magalhães (2013, p. 49) explica que a inserção de alunos com diversidades funcionais no nível superior de ensino “está ocorrendo de forma lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência de tal aluno no contexto das exigências peculiares à educação superior”. A autora enfatiza que a garantia de vagas não é suficiente, as universidades devem organizar estratégias que colaborem com o sucesso escolar desses alunos.

Ademais, percebemos que as leis estabelecem a inclusão com seus artigos, incisos e alíneas; porém, as realidades acabam impondo a exclusão com a indiferença, a hostilidade, a falta de acesso e a imposição de obstáculos intransponíveis, como alguns processos avaliativos acadêmicos. (MARTINS; OLMO; 2019, p. 305).

A professora Betânia Passos Medrado (2014, p. 50) explica que o processo de inclusão escolar se encontra em constante movimento. De acordo com a autora, as mudanças legislativas, o aumento de cursos de formação, a capacitação de escolas e as publicações sobre o tema, de certa forma, refletem essas mudanças e esse processo. É importante perceber que a educação inclusiva “exige espaços,

ferramentas, ações e atitudes diferentes daquelas a que estávamos habituados. Uma diferença, portanto, necessária para que a inclusão possa, de fato, vir a acontecer.” (MEDRADO, 2014, p. 50).

De acordo com Magalhães (2013, p. 51), as propostas feitas às Universidades pela Educação Inclusiva são de caráter teórico-prático e político e visam a dois principais objetivos: divulgar novas maneiras de conceber o planejamento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação no ensino universitário; e discutir as concepções sobre deficiência que circulam no ambiente acadêmico, pois estas, frequentemente, demonstram desconhecimento, preconceito e indiferença em relação às possibilidades e perspectivas de formação superior das pessoas com alguma diversidade funcional.

Para discutir sobre esse desconhecimento e indiferença, considero valiosas as reflexões que o professor David Rodrigues (2006, p. 299-318) redige em seu artigo “Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva”, pois, ao abordar e analisar crenças tão disseminadas e arraigadas nos contextos educativos, o autor não só questiona, como indica caminhos possíveis em relação à Educação Inclusiva (EI).

Entendo que as reflexões expostas por Rodrigues (2006) podem ser importantes no sentido de ampliar nosso conhecimento em relação ao tema, pois inúmeras vezes, no contexto universitário, os acadêmicos com alguma diversidade funcional ainda encontram barreiras e obstáculos que poderiam ser superados se houvesse mais espaço para essas discussões. Atualmente, a maioria das universidades, tanto públicas como particulares, vem organizando departamentos que promovem estudos, pesquisas e ações no sentido de acompanhar e dar suporte a esses acadêmicos, com o objetivo de fazer com que permaneçam na universidade e desenvolvam suas capacidades e habilidades dentro do curso que frequentam. É o caso da Superintendência de Ações Afirmativas (SIPAD), na UFPR, e da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), na UEPG, apenas para citar dois exemplos próximos. Entendo que as ações ainda são discretas, pois há muito para se compreender e para se fazer em relação ao tema.

Vamos, então, verificar quais são as dez ideias (mal) feitas em relação à educação inclusiva e quais argumentos Rodrigues (2006) nos mostra para pensarmos e agirmos de forma diferente no ambiente acadêmico, na tentativa de apresentarmos alguns caminhos e reflexões possíveis.

A primeira ideia é a de que “A inclusão é a ‘evolução natural’ do sistema integrativo”. De acordo com Rodrigues (2006, p.303-304), a inclusão não é evolução da integração por três motivos: a) através da integração, houve a criação das escolas especializadas, nas quais os alunos considerados “deficientes” tinham condições especiais de frequência, de apoio e a possibilidade de ramificar um plano escolar de um ano em vários; b) a escola integrativa separava os alunos em dois grupos, os normais e os deficientes, a diferença era entendida apenas quando assumia o caráter de uma deficiência e isso, segundo o autor, se distancia da perspectiva da educação inclusiva; e c) na escola integrativa, o papel do aluno deficiente sempre esteve condicionado, ou seja, ele só poderia permanecer na escola enquanto seu comportamento e aprendizado fossem satisfatórios, do contrário, ele voltava à escola especial.

Atualmente, percebemos que várias universidades e educadores continuam entendendo a educação inclusiva como uma continuidade da escola integrativa e acabam separando, excluindo e sendo indiferentes com as realidades dos alunos com diversidade funcional. Pensar a educação inclusiva como oposta à escola integrativa é buscar encarar os alunos com suas próprias identidades, é entender a necessidade e a pedagogia diferenciada para cada caso e é cumprir o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular (RODRIGUES, 2006) e, no caso desta pesquisa, na universidade.

Na continuidade da primeira ideia, Rodrigues complementa que a segunda ideia é imaginar que “A educação inclusiva é para alunos ‘diferentes’”. Primeiramente, Rodrigues (2006, p. 304-305) explica que na escola integrativa existiam os deficientes e os normais e, na atualidade, encontramos os diferentes e os normais. O autor questiona: O que é ser diferente? E diferente de quê? Na sequência, ele esclarece que há uma enorme dificuldade em traçar uma fronteira ou um limite entre a deficiência e a normalidade. O autor ainda acrescenta que as capacidades humanas são determinadas de acordo com critérios socialmente determinados, tais critérios, inúmeras vezes, são aleatórios. Para exemplificar a questão, Rodrigues (2006, p. 305) afirma que nos Estados Unidos há uma variedade de classificações da deficiência intelectual e que um mesmo indivíduo pode ser considerado deficiente em um estado e normal no estado vizinho.

A diferença é, antes de mais nada, uma construção social histórica e culturalmente situada. Por outro lado, classificar alguém como “diferente” parte do princípio de que o classificador considera existir outra categoria - que é a de “normal” na que ele naturalmente pertence.” (RODRIGUES, 2006, p. 305, destaque do autor).

Rodrigues (2006, p. 305) reforça que “ser diferente é uma característica humana e comum, não um atributo (negativo) de alguns.” Somos todos diferentes, possuímos limitações para certas atividades e habilidades para outras. Obviamente, organizar um ambiente educacional com uma metodologia para cada aluno seria imaginar uma escola impossível de funcionar. Entretanto, o autor esclarece que a escola/universidade não pode se pautar numa única metodologia, ou seja, há a necessidade de proporcionar abordagens diferentes ao processo de aprendizagem. Rodrigues (2006) complementa que, além de os alunos serem todos diferentes, os professores também são, pois ser diferente é uma característica humana, dessa forma a EI deve ser para todos.

Em relação à terceira ideia, Rodrigues aponta o pensamento de que “A formação para a EI acontece durante o período de formação inicial”. De acordo com o autor, algumas disciplinas voltadas às necessidades educativas especiais estão sendo integradas ao currículo de formação de professores em diversas universidades pelo país. No entanto, essa formação não é suficiente, uma vez que a “profissão de professor exige uma imensa versatilidade” (RODRIGUES, 2006, p. 306); ele precisa agir com autonomia sendo capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção em contextos muito diversos. Para isso, além de uma formação inicial, faz-se necessária uma formação profissional e em serviço, na qual o professor possa refletir individual e coletivamente suas práticas a fim de aprimorá-las. Rodrigues (2006, p. 307) conclui que, para desenvolver um projeto de EI, é preciso o trabalho conjunto da escola toda, envolvendo amplamente os setores e departamentos. E isso pode ser implantado nas universidades, porém, reforço que deve envolver todos os setores, na tentativa de agir coletivamente e manter uma rede de apoio tanto aos acadêmicos, quanto aos professores.

Sobre a quarta ideia, “O conhecimento das diferenças é o aspecto principal do currículo de formação para a EI”, Rodrigues (2006, p. 308) explica que o professor deve conhecer as diferenças, sim, mas não apenas no âmbito patológico, psicológico ou médico a fim de justificar ainda mais a segregação dos estudantes. É fundamental conhecer as diferenças no sentido pedagógico, para promover a inclusão, e ter a

iniciativa de pesquisar melhores estratégias para trabalhar com esses alunos. Sobre isso, apontamos anteriormente uma sugestão de Magalhães (2013) que sugere a importância de o professor manter um diálogo aberto com os acadêmicos sobre as deficiências e as melhores formas de aprender e juntos possam chegar a um acordo de como proceder, lembrando que em alguns casos é essencial a presença de um tutor para acompanhar o acadêmico com diversidade funcional.

A quinta ideia mal feita sobre a EI envolve o pensamento de que “Os recursos são secundários. O importante é a atitude da escola e do professor”. Para Rodrigues (2006, p. 310), a educação inclusiva não deve se basear inteiramente em atitudes idealistas e éticas, tais atitudes são importantes, contudo, para promover uma EI, é necessário criar serviços e atendimentos de qualidade através de recursos humanos e materiais. Concordo com Rodrigues (2006, p. 310) quando ele indica que “promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar as carências”, pois uma escola/universidade que não possui recursos humanos e materiais terá muita dificuldade para oferecer oportunidades de aprendizagens aos acadêmicos com diversidade funcional.

Quanto à sexta ideia mal feita sobre a inclusão, Rodrigues diz ser comum ouvir a afirmação de que “A EI é um sistema barato para educar todos os estudantes”. De acordo com o autor, para que a escola regular possa oferecer uma EI, ela precisa ser uma “organização diferenciada de aprendizagem” (RODRIGUES, p. 311), assim, para responder com competência e rigor à diversidade de seus alunos, é extremamente necessário o recrutamento de pessoal mais especializado, ou seja, terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais. Além disso, a escola precisa possibilitar o acesso aos mais diferenciados recursos e materiais disponíveis. O autor explica que simplesmente fechar as escolas especializadas e colocar os jovens e crianças em escolas regulares - que sempre foram ignorantes em relação às diferenças - não é o melhor caminho a ser seguido. Por isso, a EI reivindica um sistema exigente, qualificado, competente e profissional, o que certamente possui um custo elevado.

A sétima ideia mal feita é “A diferenciação do currículo é tarefa do professor”. Rodrigues (2006, p. 312) aponta dois motivos que contrariam a ideia apresentada, de acordo com ele, a responsabilidade pela diferenciação do currículo escolar inclusivo não deve ser tarefa exclusiva do professor. Primeiramente, a organização estrutural da escola, como conhecemos, não é a mais adequada para uma educação inclusiva. A separação em classes e as séries agrupadas de maneira aleatória não efetivam

uma educação inclusiva. Em segundo lugar, a escola, no sentido coletivo, envolve muito mais do que a gestão da sala de aula, faz-se necessária uma ampla abertura e uma nova organização de todo o modelo e estrutura escolar. Rodrigues reforça que a diferenciação do currículo é tarefa do coletivo e deve englobar muito mais do que a gestão da sala de aula e precisa vislumbrar “uma nova organização do modelo de escola” (RODRIGUES, 2006, p. 313).

Chego à oitava ideia, que afirma que “A EI valoriza o currículo social”. Segundo Rodrigues (2006, p. 313), existem dois modelos de intervenção que se voltam à EI. O mais tradicional se baseia nas áreas de dificuldades dos alunos e possui um objetivo mais terapêutico ou habilitativo. Estudos revelam que este modelo acaba privando os alunos de alcançarem mais autonomia e desenvolvimento de suas habilidades. Por outro lado, o modelo com uma abordagem mais flexível foi ampliado e dá enfoque à inclusão social, à interação e ao desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, o modelo vem recebendo grande aprovação por parte dos professores, profissionais e familiares desses alunos. No entanto, Rodrigues (2006) explica que não vê os dois modelos como opostos. Para ele,

Estes dois componentes curriculares devem ser considerados de tal forma que não só a interação com os outros e o desenvolvimento de competências sociais sejam realizados, mas também que o conhecimento que dispomos sobre a aprendizagem em certos tipos de dificuldades seja usado a favor de um processo de aprendizagem bem-sucedido. (RODRIGUES, 2006, p. 314).

Nesse sentido, focar nas aprendizagens possíveis tendo conhecimento das dificuldades e ao mesmo tempo tentando ampliar os objetivos educacionais é um meio que prevê o desenvolvimento dos alunos com diversidades funcionais.

“Não é possível desenvolver práticas inclusivas em classes com 25 ou mais alunos” é a nona ideia mal feita sobre a EI. De acordo com Rodrigues (2006, p. 314), uma sala de aula inclusiva deve proporcionar aos alunos o acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem: o grande grupo, grupo de projetos, grupo de nível, em pares e individualmente. Para desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não quer dizer que se deve realizar um trabalho individual, mas, sim, fazer um planejamento e a execução de um programa que compartilhe inúmeros tipos de interação e identidade. Outra atitude importante sobre a questão do número de alunos em sala de aula é incentivar os professores a compreenderem a turma como constituída por alunos diferentes em que todos podem compartilhar suas formas de aprendizagem

com os demais, isso traz um benefício para a turma em geral. Sobre isso, o autor explica ser fundamental incentivar o professor a olhar para toda a turma e pensar no compartilhamento de sessões de aprendizagens. Isso pode beneficiar não apenas os alunos com diversidade funcional, mas todos que apresentam uma determinada dificuldade em relação ao conteúdo ou à metodologia, por exemplo.

Por fim, a última ideia: “É mais fácil encontrar qualidade nas classes homogêneas”. Pelo contrário, Rodrigues (2006, p. 316) afirma que a qualidade da educação é encontrada mais facilmente em turmas heterogêneas, uma vez que as maiores diferenças aparentes são mais próximas das situações sociais complexas. E a EI é a que permite aos alunos a vivência com um elevado número de experiências.

É interessante observar que, após apresentar as dez ideias mal feitas sobre a EI, Rodrigues (2006) questiona quais seriam as ideias bem feitas. Ele conclui esclarecendo que talvez essas ideias bem feitas possam surgir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas, entretanto, apesar de tudo isso, pode ser que elas não consigam promover uma EI, no entanto chegarão mais perto de oportunizar uma educação mais justa e democrática para todos.

Além do estudo de Rodrigues, apresento um documento relevante e atual no contexto da pessoa com deficiência, é o Relatório Mundial da Pessoa com Deficiência. Ele foi publicado pela Organização Mundial da Saúde, em 2011, sob o título *World Report on Disability*. No Brasil, o documento foi publicado em 2012, pelo governo de São Paulo. Ao todo foram 370 editores, colaboradores, consultores regionais e revisores de 74 países do mundo. Com mais de 300 páginas, o material pode ser utilizado como consulta e parâmetro de conhecimento sobre a realidade da deficiência.

O Relatório indica uma visão global da deficiência e a relaciona com questões de saúde, políticas públicas, meio ambiente, economia, desenvolvimento de serviços, reabilitação, acessibilidade, tecnologia, educação, trabalho e empregos. Além disso, proporciona o acesso a inúmeras recomendações e sugestões ao nível local, nacional e internacional a fim de marcar o século na busca de inserção da pessoa com deficiência na vida em sociedade.

O professor Stephen Willian Hawking²⁴ fez a leitura do relatório e elaborou um texto de apresentação, destaco a seguinte afirmação feita por ele

²⁴ Stephen W. Hawking foi um físico teórico e cosmólogo britânico, reconhecido internacionalmente por sua contribuição à ciência, sendo um dos mais renomados cientistas do século. Doutor em cosmologia,

Temos a obrigação moral de remover as barreiras à participação e de investir recursos financeiros e conhecimento suficientes para liberar o vasto potencial das pessoas com deficiência. Os governantes de todo o mundo não podem mais negligenciar as centenas de milhões de pessoas com deficiência cujo acesso à saúde, reabilitação, suporte, educação e emprego tem sido negado, e que nunca tiveram a oportunidade de brilhar. (OMS, 2012, p. IX).

No intuito de resolver ou diminuir a falta de acesso que as pessoas com diversidade funcional encontram em todos os setores da sociedade, o relatório, nas páginas 271 a 276, propõe nove recomendações que listo abaixo:

1. Permitir o acesso a todas as políticas, sistemas e serviços;
2. Investir em programas e serviços específicos para pessoas com deficiência;
3. Adotar estratégia e plano de ação para deficiência em âmbito nacional;
4. Envolver as pessoas com deficiência;
5. Aprimorar a capacidade dos recursos humanos;
6. Prover fundos adequados e melhorar a acessibilidade econômica;
7. Aumentar a conscientização pública e o entendimento das deficiências;
8. Aumentar a base de dados sobre deficiência;
9. Fortalecer e apoiar a pesquisa sobre a deficiência. (OMS, 2012, p. 271-276).

Cada recomendação está acompanhada de uma explicação sobre o objetivo da ação e a maneira que os governos nacionais podem implementar e transformar as recomendações em ações. Então, o texto indica o que pode ser feito pelos: governos; órgãos das Nações Unidas; organizações de pessoas com deficiências; provedores de serviços; instituições acadêmicas; setores privados; comunidades; as próprias pessoas com deficiências e suas famílias.

Ao realizar a leitura do relatório, fica evidente que a EI só poderá acontecer através de um conjunto de iniciativas e ações que envolvam toda a sociedade, tanto em nível mais amplo como governos e órgãos mundiais, como em contextos particulares, ou seja, ações da própria pessoa com diversidade e suas famílias.

Ao trazer tais informações para o contexto desta pesquisa, destaco algumas ações que podem ser realizadas pelas instituições acadêmicas:

- Remover barreiras ao recrutamento e a participação de alunos e docentes com deficiências;

foi professor na Universidade de Cambridge. Pouco antes de falecer, tornou-se diretor de pesquisa do Departamento de Matemática Aplicada e Física Teórica (DAMTP) e fundador do Centro de Cosmologia Teórica (CTC) da Universidade de Cambridge, aos 76 anos. Quando ele tinha 21 anos, foi diagnosticado com esclerose lateral amiotrófica (ELA), doença degenerativa que iria progressivamente paralisar seus músculos e que, segundo o médico, o levaria à morte em no máximo três anos.

- Garantir cursos de treinamento profissional que incluam informações adequadas sobre deficiência, baseados nos princípios de direitos humanos;
- Conduzir pesquisas sobre a vida das pessoas com deficiência e barreiras incapacitantes, juntamente com organizações de pessoas com deficiência. (OMS, 2012, p. 278).

Voltando à fala do professor Hawking, entendo que, assim como os governos, nós, que estamos diariamente nos ambientes acadêmicos, temos uma obrigação moral em remover as barreiras que impedem o desenvolvimento, a participação, a atuação e o sucesso das pessoas com diversidade funcional dentro da universidade.

Evidentemente, o trabalho não é somente do professor e das pessoas envolvidas com a educação, a questão é mais ampla e complexa, como já explicamos, há a necessidade de um trabalho efetivo e conjunto de políticas públicas, governantes e da sociedade em geral, observamos isso na leitura das sugestões apresentadas por Rodrigues (2006), tal como no que diz o Relatório Mundial da Pessoa com Deficiência. No entanto, a partir do momento que temos em nossas disciplinas, em nossas salas de aula, a presença de um aluno com diversidade funcional, devemos ter o compromisso com a educação e com o desenvolvimento desse aluno.

Nesse sentido, concordo com Medrado (2017, p. 272) que o “maior desafio no século XXI é formar professores éticos, prontos a se relacionar com alunos de diferentes etnias, religião, gênero ou que apresentem também diferenças nas suas capacidades de ouvir, ver e compreender o mundo”.

Sobre a formação de professores, Carlos Skliar reforça a necessidade de uma formação orientada no sentido de possibilitar um entendimento sobre as diferenças, de acordo com o autor

Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é do/s outros/s, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente. (SKLIAR, 2006, p. 32, destaque do autor).

Finalizo esta seção com um conselho de Skliar, para ele, o professor, ao se aproximar das experiências que são dos outros, mas não reduzir este outro “na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação” (SKLIAR, 2006, p. 33), deve mudar “seu próprio corpo, sua aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências”, deve buscar por fazer “metamorfoses” em vez de “metástases”. E o que significa fazer metamorfoses? Metamorfosar é estar aberto a novas aprendizagens,

estar disposto a desaprender, a ouvir e aprender com seu aluno que tem uma diversidade funcional. Levando em consideração os estudos apresentados por esta pesquisa, o professor universitário precisa entender que os alunos com diversidade funcional sensorial enxergam de outras maneiras e que, ao se aproximar dessas experiências, pode transformar e ampliar as formas de atuar como professor.

Para entender um pouco mais sobre a diversidade funcional sensorial, a próxima seção apresenta um breve resumo sobre o percurso histórico de como a sociedade em geral vem percebendo as pessoas cegas e a deficiência visual.

2.3 A EFICIÊNCIA VISUAL E A DEFICIÊNCIA SOCIAL

Ao participar de um curso oferecido pelo Instituto Benjamin Constant²⁵, em 2021, e estudar um pouco sobre a inclusão social, tive contato com algumas definições de Desenho Universal. Conhecer o assunto se torna essencial no sentido de entender que os ambientes, os produtos e os materiais existentes devem ser acessíveis a todos. De acordo com o professor Jorge Fiore de Oliveira Junior (2021), o conceito de Desenho Universal se desenvolveu entre os profissionais da área de arquitetura na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos. O objetivo era organizar um projeto sem necessidade de adaptação para pessoas com deficiência, ou seja, acessível e desenhado para todas as pessoas. Segundo o Centro de Desenho Universal (The Center for Universal Design) (2008), o Desenho Universal se baseia em sete princípios: ser igualitário, adaptável, simples e intuitivo, conhecido, seguro, sem esforço e abrangente.

Nesse sentido, ao ter contato e conviver durante um período com acadêmicos com diversidade funcional sensorial, pude perceber o quanto a sociedade em geral precisa se organizar a fim de tornar os ambientes mais acessíveis. Em relação às universidades, ainda há muito a ser feito. Algumas mudanças como rampas de acesso, espaço apropriado de leitura nas bibliotecas, tutores para acompanhar os acadêmicos e *sites* mais acessíveis são os primeiros sinais de que as coisas estão se alterando para que os ambientes se tornem mais inclusivos. “Além disso, as barreiras

²⁵O Curso de Técnicas para Criação de Documentos Digitais Acessíveis foi ministrado pelo professor Jorge Fiori de Oliveira, entre os meses de junho e julho de 2021.

são de naturezas diversas: arquitetônicas, de comunicação, de determinados instrumentos ou de atitudes. Daí a grande importância das pequenas alterações.” (LEYTON, 2021b, p.11)

Para esta pesquisa, o que mais nos interessa são as barreiras comunicacionais, ou seja, voltadas ao uso da linguagem, contudo, para entender isso, apresento, de forma resumida, um pouco sobre como a pessoa cega vem sendo tratada nas sociedades através dos tempos.

Ailton Barcelos Costa, Alessandra Daniele M. Picharillo e Vanessa Cristina Paulino (2018) estudam o processo histórico de inserção social da pessoa cega desde a Antiguidade até a Idade Média. Os autores realizaram uma ampla pesquisa bibliográfica e perceberam que a concepção da pessoa cega difere muito de cultura para cultura e encontraram muitos contrastes.

Num artigo, publicado pelos autores em 2018 na Revista de Educação Especial, eles perceberam que a primeira dificuldade foi encontrar materiais de estudo e de consulta, assim, fizeram a escolha de materiais - artigos - que consideraram mais completos e os compararam com a trajetória apresentada na obra de Jesús Montoro Martínez (1991)²⁶ intitulada “Los Ciegos en La Historia”. Os autores explicam a escolha pelas obras de Martínez, pois, para eles, o escritor apresentou estudos sobre uma história de inserção da pessoa cega e não apenas de exclusão, como a maioria dos estudos indica ao contar a história do ponto de vista ocidental.

Para traçar um panorama organizado e ao mesmo tempo histórico, Costa, Picharillo e Paulino (2018) fazem uma divisão das informações em sete grupos: Egito Antigo; Mesopotâmia/Persa/Fenícia/Israel; China/Índia/Japão; Grécia/Roma/Bizâncio; Europa Medieval; Mundo Islâmico; e América Pré-Colombiana.

Iniciando pelo Egito Antigo, de acordo com Costa, Picharillo e Paulino (2018), as pessoas cegas eram bem tratadas e a cegueira era natural na região, pois uma doença infecciosa, o tracoma²⁷, causava cegueira em uma parte expressiva da população e era comum ter uma pessoa cega entre os familiares. Desse modo, as

²⁶ Realizei uma pesquisa sobre a obra de Martínez (1991) e descobri que é composta por quatro volumes, porém há pouquíssimos exemplares e encontrei apenas o volume II num sebo da Espanha. Assim, na dificuldade de obter o material, optei por incluir as informações mais importantes, deixando claro que todo o estudo de Costa, Picharillo e Paulino se baseia nos livros de Martínez.

²⁷ Tracoma é uma afecção inflamatória ocular crônica, cujo agente etiológico é uma bactéria Gram negativa, a *Chlamydia trachomatis*, responsável por uma ceratoconjuntivite crônica, que em decorrência de infecções repetidas pode causar alterações da córnea, levando à cegueira. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/tracoma>

peessoas cegas exerciam variadas profissões, no entanto, destacavam-se nas áreas da música e do artesanato.

No livro “A Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje”, o autor Otto Marques da Silva (1987, p. 44) indica que o mais famoso cego dessa civilização foi Sesostris I, um dos mais poderosos Faraós da 12^a. dinastia, ele ficou cego na velhice e se suicidou. Seu sucessor, Phénon, ficou cego após assumir o poder.

Há relatos de que existiu pelo menos mais um faraó cego, Anísis, que viveu por volta de 2.500 a.C. De acordo com Costa, Picharillo e Paulino (2018), nos reinados desses faraós, as pessoas cegas que não se dedicavam ao trabalho, ficavam em asilos, onde realizavam algumas atividades e eram mantidas pelo Estado, entretanto, se permanecessem desocupadas, eram castigadas.

Indo do Egito para a Mesopotâmia, Pérsia, Fenícia e Israel, os autores Costa, Picharillo e Paulino (2018, p. 543) explicam que havia uma grande quantidade de pessoas cegas nas sociedades mesopotâmicas, ou seja, sumérios, assírios, caldeus e amoritas, por dois fatores. O primeiro era que os reis castigavam os inimigos com a cegueira. O segundo era o fato de esses povos seguirem o Código de Hamurabi, ou a lei de Talião, conhecido como o primeiro código de leis do mundo - “olho por olho, dente por dente” - a lei estabelecia em seu artigo 218 que o médico que provocasse a morte ou a cegueira de um paciente durante uma operação - deveria ter sua mão cortada.

Nas sociedades mesopotâmicas, as primeiras atividades exercidas pelas pessoas cegas eram atividades agrícolas, fabricação de artesanato e eram consideradas ótimas musicistas e, entre os instrumentos mais tocados, estava a flauta.

No povo fenício, o primeiro registro sobre as atividades exercidas por pessoas cegas é a contratação para serem vigilantes noturnos, pelo rei Sushratta, 2.500 a.C. Os autores revelam ainda que havia muitas batalhas entre os fenícios e os egípcios e, como era comum a prática de os egípcios cegarem seus prisioneiros, muitos fenícios acabaram ficando cegos. Aqueles que se destacavam na música eram escravizados pela corte dos faraós egípcios, os demais trabalhavam como remadores e reparadores de barcos (COSTA, PICHARILLO e PAULINO, 2018).

Em Israel, existiu a primeira escola para pessoas cegas, era a Escola de Música de Ramah, no século X a.C. com 4.000 cantores e músicos cegos, divididos

em 288 coros. Nos séculos seguintes, numa sociedade basicamente religiosa, os cegos trabalhavam como vigilantes noturnos, adivinhas, musicistas, mas era comum ficarem pelas ruas.

Com relação à China Antiga, à Índia e ao Japão, a situação dos cegos era diferente, pois, de acordo com os estudiosos, a pessoa cega era bem tratada. Costa, Picharillo e Paulino (2018, p. 544) revelam que, por volta de 2.697 a.C., o imperador Huang-ti sistematizou a escrita e, por isso, nasceu uma classe de letrados, entre eles, estavam os mandarins cegos que governavam cidades e faziam escritos de próprio punho. Alguns aprenderam a escrever antes de ficarem cegos e outros eram cegos congênitos. Ainda na China, muitos trabalhavam na agricultura, jardinagem, sericultura²⁸ e como curandeiros.

Para Costa, Picharillo e Paulino (2018), nos séculos V a VI a.C., as pessoas cegas continuaram sendo bem tratadas devido às ideias de amor universal e pacifismo, pregadas por Mo-tzu e Mo-ti. Entendia-se que os mais vulneráveis deveriam ser os mais amados. Porém, no ano 249 a.C., as pessoas cegas passaram a ser excluídas dos cargos públicos. Tal como no Egito Antigo, ainda na China, no século IV a. C., houve a fundação de escolas de músicas, bem como de filosofia e artes marciais e existem relatos que, no século II a.C., foi criada a primeira organização de grupo de pessoas cegas a fim de lutarem por seus direitos.

Na Índia, o contexto era bem adverso, devido às crenças religiosas, o povo acreditava que a cegueira era uma punição por delitos cometidos em encarnações passadas - crença existente até os dias atuais. Dessa forma, restava a mendicância e a prostituição para as pessoas cegas. Apesar disso, em alguns períodos elas usufruíram de alguns direitos e benefícios. Como exemplo, os autores destacam o século III a.C., quando aconteceu uma grande reforma social influenciada pelos ideais do Budismo, que resultou na criação de asilos, albergues e distribuição de alimentos. Em relação ao Japão, a história revela que havia um pequeno número de pessoas cegas e elas exerciam praticamente todas as profissões que seus vizinhos chineses.

Costa, Picharillo e Paulino (2018) explicam que, no Japão, existiu uma corporação de cegos que se dedicou à investigação científica e histórica japonesa. A música era outra área em que se destacavam, há relatos da existência de uma

²⁸ Beneficiamento do bicho da seda.

orquestra na corte do imperador Jingo. Relata-se que a maioria dos massagistas e acupunturistas, no Japão, era cega.

Segundo os estudiosos (2018), um historiador japonês, Hideyuki Iboahashi, indica que, após o príncipe Itoyashu ficar cego, houve uma melhora na condição de vida das pessoas cegas. O príncipe era muito bem instruído na literatura, música, filosofia e começou a reunir no palácio de Kioto um grande número de pessoas cegas para conversarem sobre música, literatura clássica, filosofia e outros temas. O príncipe foi ordenado governante de uma província e pôs em prática seus dotes de governança. Através do governo de Itoyashu, os cegos começaram a receber uma pensão do Estado e, mesmo depois da sua morte, seu irmão Koko Tenno continuou protegendo os cegos que se constituíram numa classe intocável. Koko Tenno criou uma organização de cegos cultos em memória de seu irmão e construiu inúmeros albergues para os cegos do país.

Saindo do Japão e indo para a Grécia, Roma e Império Bizantino, Costa, Picharillo e Paulino (2018, p. 545) constatam inúmeras fragilidades e instabilidades em respeito à cegueira. João Roberto Franco e Társia Regina da Silveira Dias (2005) citam que, na Grécia Antiga, os recém-nascidos com alguma deficiência eram colocados em vasilhas de argila e abandonados. Em Esparta, os pais deveriam exibir os nascidos em praça pública, a fim de confirmar sua participação na sociedade ou ser eliminados. A seguir, um trecho²⁹ escrito por José Álvares de Azevedo no ano de 1851 relata uma das leis antigas da cidade de Esparta:

Vamos fallar da Grécia; do paiz das sciencias, das artes, da industria, do commercio; do paiz o mais civilizado das remotas eras, e em que o povo era tido em conta de muito humano. Dirijamo-nos para Spartha; abramos um seu livro celebre: o codigo de Licurgo. Que lemos nelle? Qual era a legislação dessa rival de Athenas? — Que todos os que, por algum defeito, não podiam ser uteis á patria, fossem, apenas nascidos, afogados no Eurotasso. (AZEVEDO, 1851, p. 3).

Ao fazer referência à Grécia, o país das ciências, do povo mais civilizado, o autor ironiza e mostra uma lei severa da cidade de Esparta, a lei estabelecia que “aqueles que nascessem com algum defeito e que não fossem úteis para a pátria”

²⁹ O trecho está como no original, de 1851, por isso a grafia de várias palavras aparece diferente da forma grafada atualmente. Como esse detalhe não interfere no entendimento da citação, optei por deixar na forma original.

(AZEVEDO, 1851, p. 3) deveriam ser afogados no rio Eurotasso, que ficava às margens da cidade de Esparta.

Os estudos de Costa, Picharillo e Paulino (2018) apontam que os gregos conheciam a cegueira desde o século V a.C. e começaram a praticar a cura por alguns médicos. O médico mais famoso foi Alcmeon de Cretona, que descobriu o nervo ótico, em 381 a.C. Nesta época, começaram a transmitir ensinamentos sobre geometria para as pessoas cegas.

Na Roma Antiga, os habitantes eram treinados para a guerra devido a inúmeras batalhas travadas com seus vizinhos e, por isso, as pessoas consideradas incapacitadas ao serviço militar eram eliminadas. Costa, Picharillo e Paulino (2018) esclarecem que alguns cegos trabalhavam como mensageiros, guardas dos cavalos, massagistas nas termas, vigias noturnos, mas a grande maioria praticava a mendicância. Por outro lado, os soldados que ficavam cegos durante a guerra recebiam donativos do Estado e dos cidadãos. Entre os séculos II e III, muitos cegos eram curandeiros e pedagogos, dando aulas de música e instrumentos musicais.

Para Costa, Picharillo e Paulino (2018), no Império Bizantino, as pessoas cegas eram consideradas socialmente. Nas cidades, havia uma grande quantidade de pessoas cegas e elas trabalhavam com artesanato. As ocupações das pessoas cegas eram alteradas de acordo com o Imperador que estava no poder. De 395 a 408 d.C., os cegos trabalhavam nos portos, no início recebiam uma pensão, depois apenas pão como ração diária. Entre 491 a 518 d.C., os asilos e mosteiros deveriam acolher o maior número de pessoas cegas para retirá-las das ruas e da mendicância. No século VIII e IX, alguns cegos estudavam direito grego na Universidade de Constantinopla, atuavam como juizes e muitos se tornavam professores na Universidade. No século XIII, há mais proteção dos intelectuais com cegueira, que assumiram a administração pública, universitária, além de se tornarem juizes de cidades pequenas.

Na Europa Medieval, a cegueira foi usada como castigo ou vingança. Estudos indicados por Costa, Picharillo e Paulino (2018) apontam que, no século XI, os imperadores e reis vencedores das guerras davam ordens para arrancar os olhos dos soldados prisioneiros/vencidos, como acontecia no Egito. Nesse período, a cegueira era aplicada como pena judicial para crimes contra a divindade ou faltas graves às leis matrimoniais. Em 1260, segundo Franco e Dias (2005), foi fundada em Paris uma instituição destinada aos cegos, o asilo Quinze-Vingts. Alguns historiadores dizem que o asilo deveria atender os trezentos soldados franceses que tiveram os olhos

arrancados pelos sarracenos nas Cruzadas, outros historiadores afirmam que o objetivo do asilo era retirar das ruas os cegos que viviam como mendigos.

De acordo com Franco e Dias (2005), com o fortalecimento do Cristianismo, a condição das pessoas cegas foi alterada, elas passaram a ser vistas com valor absoluto, uma vez que todos eram considerados filhos de Deus. Assim, a cegueira passou a ser entendida como uma maneira de ganhar o céu. Os autores indicam que os cegos eram confinados e o asilo era a garantia de teto e alimentação; mas, por outro lado, eram isolados e escondidos por serem considerados inúteis e incômodos. Outra atitude em relação aos cegos foi a de serem sacrificados, isso aconteceu no período da Inquisição.

No mundo Islâmico, há a referência de que o costume de castigar os inimigos com a cegueira iniciou na Ásia e depois passou para a Europa. Há relatos de que o califa árabe Al-Hakain perseguia e cegava os cristãos, pois, segundo a cultura árabe, para ver Alá bastava os olhos da alma. De acordo com o Dicionário Bibliográfico dos Cegos Ilustres do Oriente, obra de Safidi Idris Khallikan, muitos cegos foram herdeiros da cultura muçulmana e se destacavam como personalidades científicas, professores de escolas e santuários, recitavam o Alcorão e dominavam línguas orientais, latim e espanhol.

Costa, Picharillo e Paulino (2018) explicam que, na Idade Média Alta, os muçulmanos começaram a ensinar as pessoas cegas a realizar uma escrita com pontos de relevo, que se reconheciam através do tato. Devido a isso, alguns estudos muçulmanos afirmam que eles foram os primeiros a se dedicarem à leitura e escrita pelos cegos e não o francês Louis Braille, como aponta a história ocidental. De acordo com a obra de Safidi, foram criadas escolas de músicas para pessoas cegas em Teerã, Damasco e Bagdá. A obra relata ainda que centenas de estudantes cegos frequentavam a Universidade de El Ashar, no Cairo e na Alexandria.

Entre os ameríndios, o tratamento às pessoas cegas não era diferente dos povos primitivos. De acordo com Costa, Picharillo e Paulino (2018), nessas comunidades os cegos exerciam feitiçaria, eram identificados como bruxos e andavam no escuro diferenciando pelo tato, audição ou olfato as pessoas, os animais e as coisas em geral. Entre os Maias e os Astecas, os cegos trabalhavam na olaria, na fabricação de objetos de pedras, madeira e couro, elaboravam perfumes e construíam habitações, além de atuarem como músicos.

Nas comunidades Incas, havia uma quarta categoria de cidadãos, a “Unoc Runa”, era o grupo das pessoas enfermas, surdas e cegas. Elas deveriam trabalhar de acordo com suas possibilidades, construíam calçadas, eram mensageiros e deveriam ter disposição de servir e divertir os demais.

Os estudos de Franco e Dias (2005) apontam que a situação se modificou com o início do mercantilismo e do capitalismo comercial. Nesse sentido, o Renascimento tornou-se um marco importante, pois foi um período em que preconceitos, normas, estatutos, crenças e práticas em relação às pessoas com diversidades funcionais foram revistos.

A partir do século XVIII, a cegueira passou a ser compreendida de maneira mais aprofundada, pois o avanço na medicina propiciou atendimento especializado a essas pessoas. Franco e Dias (2005) afirmam que, em 1784, Valentin Haüy inaugurou na França, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris³⁰, a primeira escola do mundo destinada à educação de pessoas cegas e, em 1829, Louis Braille, aluno desta instituição, inventou o sistema de leitura em alto relevo: o Sistema Braille. Porém, como citado anteriormente, há argumentos de que a escrita em relevo tenha se iniciado com os muçulmanos.

Com a criação do Instituto em Paris, começaram a surgir pesquisas sobre a cegueira. Um estudioso que se dedicou à questão foi Vigotski (1994). Segundo o autor, o cego congênito não sente a cegueira como deficiência, ele só a percebe no convívio social, uma vez que a ausência de tal órgão “[...] cria dificuldades quando a criança cega começa a interagir socialmente” (VIGOTSKI, 1994, p. 5), assim, a cegueira é reconhecida quando acontece o contato social.

E foi “depois da Segunda Guerra Mundial e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos que se passou a pensar na possibilidade de atendimento à pessoa cega na escola regular” (FRANCO; DIAS, 2005, p. 4). De acordo com Santos (1995, p. 24), “até os anos 80 a integração desenvolveu-se dentro de um contexto histórico em que pesaram questões como igualdade e direito de oportunidades”.

No ano de 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o Ano e a Década da Pessoa Portadora de Deficiência e, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática para as Necessidades Educativas Especiais (1994), passou a vigorar

³⁰*Institut Royal des Jeunes Aveugles de Paris.*

a “era da inclusão³¹” (SASSAKI, 1997, p. 41) em que as exigências se referem, principalmente, ao dever da sociedade em se adaptar às diferenças individuais (BRASIL, 1994).

Através desse percurso histórico, podemos perceber que, em algumas sociedades, a falta da visão ocular é entendida como impedimento para que a pessoa cega se desenvolva, estude, trabalhe e brilhe. Em outras, no entanto, as pessoas cegas trabalhavam, desempenhavam inúmeras funções e suas habilidades eram reconhecidas, percebemos isso, principalmente, nas civilizações do oriente. Todavia, havia as sociedades que praticavam apenas o assistencialismo.

Outra forma de entender o percurso da pessoa cega na sociedade é observar os personagens cegos da literatura. Explico que o intuito não é se aprofundar nessa área, entretanto, cito a estudiosa Maria Lucia Amiralian (1997) que realizou um estudo e apresentou uma análise dos personagens cegos ao longo dos tempos.

De acordo com a autora (1997), as características fictícias que descrevem os personagens cegos são contraditórias e seguem as concepções populares. Ora aparecem personagens de uma bondade sublime, ora como seres diabólicos. Em relação à cegueira, ora é uma punição divina, ora é uma dádiva do céu. E, independentemente de serem bons ou maus, são sempre especiais. Segundo Amiralian (1997), desde a antiguidade, a cegueira foi utilizada como metáfora para expressar inúmeros sentimentos.

Édipo furou seus olhos quando descobriu que tinha matado o pai e casado com a mãe. Sófocles descreve a cegueira como uma condição pior que a morte, uma autopunição para o pecado do incesto. Por outro lado, quando a vista de Tirésias, outro personagem mítico grego, é destruída pelos deuses, ele é recompensado com o dom da profecia e presenteado com um bastão mágico que o guia. (ALMIRALIAN, 1997, p. 16).

Ainda na literatura de ficção, cego pode ser uma metáfora de patético, de horror, ou ambos. Amiralian (1997) explica que Shakespeare cria Gloucester, que ficou cego por uma punição de adultério, ele é retratado como dependente, enganável, deprimido e miserável. Ao contrário, Victor Hugo, na obra “O homem que ri”, descreve a garota cega Déa em profunda harmonia com Deus.

³¹ De acordo com o autor o termo inclusão refere-se “ao processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seu lugar na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 41).

Almiralian (1997) cita como interessantes as mudanças de concepções de cegueira através dos tempos e sobre isso há uma obra importante da escritora americana Débora Kent, de 1989. Kent realizou um estudo sobre personagens cegas da literatura clássica, do século 19, e de novelas americanas do século 20 e conclui que os escritores geralmente organizam suas obras refletindo as crenças e concepções comuns sobre as pessoas cegas.

Outro ponto importante para observar é a situação econômica. Ao ler um artigo recente de Enio Rodrigues da Rosa e Martinha Clarete Dutra (2020, p. 5), os professores revelam que a diferença econômica da família é um ponto essencial na educação e no sucesso da pessoa cega. Ao citar inúmeros exemplos de professores, engenheiros, teólogos e outras profissões, Rosa e Dutra (2020) demonstram a importância da situação financeira da família da pessoa cega. De acordo com os autores, se a família tiver boas condições, a cegueira e todas as influências negativas que ela provoca são reduzidas ou até mesmo apagadas, por outro lado, se a pessoa cega for de uma família pobre, pode ficar presa e ser confinada num canto da casa ou numa instituição especializada.

Na história apresentada por Costa, Picharillo e Paulino (2018), a questão econômica não foi explicitada, todavia, podemos imaginar que o tratamento era diferenciado quando se falava de um rei cego, faraó cego ou pessoas influentes em oposição às pessoas cegas que não possuíam bens, posses ou eram do povo.

Ao analisarmos o contexto histórico relatado, aponto um questionamento: como é a situação e o tratamento da pessoa cega na atual sociedade brasileira?

Para responder a isso, indico que as pesquisas, a criação de instituições especializadas, as conferências mundiais, a alteração e o surgimento de leis que estabelecem o direito de pessoas cegas à integração social podem ser entendidos como sinais de avanço. Porém, não consigo perceber um posicionamento positivo quando conhecemos realidades que dificultam e impedem o crescimento e o desenvolvimento das habilidades dessas pessoas como alguns exemplos apontados pelos estudantes que participam desta pesquisa. É o caso da falta de acessibilidade no entorno e dentro das universidades, tanto a acessibilidade estrutural: que são as rampas, a pista tátil, os elevadores quando não possuem orientações sonoras, nem indicações em braile; quanto a acessibilidade comunicacional e atitudinal que impedem e dificultam as possibilidades de desenvolvimento das habilidades desses estudantes.

Sobre isso, Lilian Merege Biglia (2020, p. 52) explica que o senso comum denomina a cegueira como uma tragédia, como uma desgraça, e “isso faz com que a comunicação e a relação com as pessoas cegas seja recheada de estereótipos e piedade”.

A autora ainda reforça que “o olhar piedoso não exerce efeito positivo a ninguém e em se tratando de uma pessoa com deficiência menos ainda. O que ela quer é uma oportunidade de exercer seu direito de estudar, trabalhar e formar uma família” (BIGLIA, 2020, p. 53).

Outro ponto importante que ressaltado é em relação à questão legislativa explicada na seção 2.2. Podemos entender como preocupante a mudança de leis quando governantes não realizam um trabalho de continuidade ao que já foi estabelecido anteriormente. Isso causa um retrocesso tanto nas leis como nas práticas sociais. Para ilustrar essa situação, cito como exemplo a publicação do Decreto nº. 10.503 em outubro de 2020, já citado na introdução. Esse decreto representa um enorme retrocesso diante de inúmeros direitos já alcançados no contexto da EI. A esperança é de que ele seja anulado quando voltar à discussão, em 2022.

É importante reconhecer que, apesar da existência de leis de inclusão, é comum presenciarmos a exclusão das pessoas cegas, ou seja, as leis por si sós não promovem a inclusão. Faz-se necessário um conjunto de ações e atitudes positivas em relação às pessoas com diversidade funcional sensorial. E, no caso desta pesquisa, contextos que levem em consideração a realidade e as habilidades dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial, principalmente nos processos de leitura e escrita, ou de letramento acadêmico.

Concordamos com Marcus Vinícius Fontana (2014, p. 58) quando ele afirma que “não há pessoas com deficiências. O que há, na verdade, é uma sociedade deficiente. As pessoas são diferentes, possuem identidades diferentes. Simplesmente isso.” E complemento que nós, professores, podemos entender essas diferenças, essas identidades e propor atividades multissensoriais, utilizando o ler e o compreender por meio do sentir, do ouvir, do falar. Dessa forma, numa sala de aula com alunos que possuem diversidade funcional sensorial, ao invés de colocarmos a venda nos demais alunos, para que percebam como os estudantes cegos não enxergam, deveríamos convidar todos os estudantes da turma a colocarem as vendas. Dessa forma, todos podem exercitar o ouvir e o sentir, podem prestar mais atenção nos sons, nos movimentos, nos cheiros, nas mais variadas percepções que a maioria

dos videntes não consegue ver, porém os alunos cegos enxergam e compreendem perfeitamente. O fotógrafo cego Evgen Bavcar (2013, p. 2) afirma que o olhar da pessoa cega “é um olhar tridimensional, porque podemos enxergar com as nossas próprias mãos ou nosso corpo.” Questiono: por que os videntes não são incentivados e não aprendem a enxergar com o corpo?

Lembro aqui as falas de Edu Oliveira (2020), na carta aos bípedes³²: “se todo corpo é a própria pessoa, porque não existe um corpo isolado da pessoa, não existe Edu e o corpo de Edu, eu sou meu corpo, meu corpo sou eu”. O autor levanta um questionamento sobre quais relações podemos fazer entre deficiência física, corpo e dança e eu questiono: quais relações podemos fazer entre a deficiência visual, as diversas formas de realizar uma leitura e as diversas formas de produzir um texto? Quais relações podem existir entre a diversidade funcional sensorial e uma educação linguística ampliada que possibilitem o uso da visão multissensorial?

Para pensar mais sobre isso, a seção que segue indica as pessoas cegas e baixa visão como uma minoria linguística.

2.4 LINHA TÊNUE: MINORIAS LINGUÍSTICAS

Primeiramente, reforço que entendo a língua(gem) como prática social constituinte dos fatos e das identidades, somos quem somos através da língua(gem) e concordo que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKTHIN, 1997, p. 280).

Pensando nisso, recorro aos estudos das professoras América César e Marilda Cavalcanti para propor o entendimento de um “conceito de língua como caleidoscópio” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 45). A metáfora proposta pelas autoras

Inclui o movimento da mão que move o objeto constantemente para posicioná-lo de acordo com a luz, para que se possa ver as imagens de forma nítida, mas sempre em mutação. Isso nos remete a um olhar sobre língua(gem): não é possível entendê-la de modo ‘estático’, olhando apenas os pedaços e segmentos que constroem as formas descontextualizadas, fora do líquido que os movimentos/(des)organizam, longe da mão que gira o caleidoscópio e da luz que atravessa e (de)compõe a imagem e modula o brilho, a cor e a sombra. (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p.45).

³²A carta aos bípedes aparece no final do capítulo 1.

Ao relacionar o conceito de língua como caleidoscópio, as autoras revelam a preocupação de observar a língua(gem) como dinâmica, dentro de determinados contextos e que recebe influências de todos os âmbitos, políticos, econômicos, sociais, individuais e coletivos. Nesse sentido, Bagno (2019, p. 190) parece concordar com as autoras e afirma a inexistência de “um conceito claro e seguro de língua... e seja o que for, ela não se deixa aprender por inteiro - é preciso escolher um ponto desde o qual a gente a observe para daí tirar algumas conclusões, todas sempre instáveis, proteiformes.”

O autor explica e demonstra uma certa duplicidade da língua, por um lado é “um dado biológico, é uma das faculdades do nosso cérebro” (BAGNO, 2019, p. 190), pertencendo ao reino da natureza, mas por outro lado

As línguas são o elemento mais importante de uma cultura, de uma sociedade. Seu vínculo estreito com a identidade individual, comunitária e nacional converte a língua ou as línguas em poderosos fatores de tensão política, de sofrimento psicológico, de manipulação ideológica e toda sorte de dinâmica sociocultural (BAGNO, 2019, p. 190).

E essa dupla personalidade da língua natural/social leva a inúmeras definições, como Bagno afirmou, sempre instáveis e em constante mudança. Bagno (2019, p. 190) acrescenta que não há como separar o que é propriamente linguístico e o que é uma criação cultural, social, política e ideológica. O autor explica que “a língua construída, língua-sujeito, língua com alma, desejo e poder de decisão, seria aquilo que na filosofia se chama **hipóstase** (BAGNO, 2019, p. 191, destaque do autor). Em seu estudo, Bagno (2019) indica três explicações para o termo destacado, primeiro a derivação grega *hypóstasis* (*hypo* - por baixo; *stasis* - está), traduzida para o latim como *substantia* (*sub* - por baixo; *stantia* - está), tanto em grego como em latim significam “algo que está por baixo”. A segunda definição deriva da teologia e define a dupla natureza de Cristo: humana e divina. A terceira definição volta-se para a filosofia moderna e de acordo com o dicionário *Houaiss* (2001): “hipóstase é um equívoco cognitivo que se caracteriza pela atribuição de existência concreta e objetiva (existência substancial) a uma realidade fictícia, abstrata ou meramente restrita ao caráter incorpóreo do pensamento humano”.

Assim, Bagno (2019) aponta a dificuldade de não se conceber a língua como objeto e, por mais que os linguistas se esforcem e se empenhem em provar que a língua não tem “existência concreta e objetiva”, o seu uso traz consequências sociais

incontestáveis. Nesse sentido, complemento, o não uso de uma determinada língua(gem) também traz consequências sociais.

O autor explica que, para se transformar numa hipóstase, a língua passa pelo processo de padronização ou normatização, criando um modelo ideal de língua, ou seja, a retira de seu estado natural - sempre variável, flexível, maleável, heterogênea - e a transforma numa instituição, num monumento cultural, um modelo a ser seguido e venerado. Desse modo, a língua deixa de ser a língua materna e se transforma em língua paterna, língua da Pátria e do patrão, num padrão linguístico com limites estabelecidos, e sua gramática é seguida como uma lei. E é esse modelo de língua pátria e objeto que a escola segue, transmite e cultiva, desprezando todas as outras normas e formas usadas pelos falantes.

Concordo com César e Cavalcanti (2007, p. 47) que o conceito de língua(gem) está “em função das necessidades e dilemas que enfrentamos na pesquisa e no trabalho pedagógico com a língua(gem)”. De acordo com as autoras, nós, pesquisadores, devemos (re)fazer uma leitura crítica de categorias tidas como básicas e entender a urgência dessa reflexão quando pesquisamos contextos específicos como são os das chamadas “minorias linguísticas” (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007, p. 47).

Mas o que são minorias linguísticas? Para auxiliar nesse entendimento, recorro às explicações de Xoán Carlos Lagares (2018, p. 121), para ele, “ser minoria não é uma questão numérica. As minorias existem sempre em relação a uma posição hegemônica dada” (LAGARES, 2018, p. 121). Continuando nesta linha de pensamento, Francisco Calvo del Olmo (2014) indica problematizações sobre o termo minoria, explicando a necessidade de separar sua definição da relação numérica e de observarmos os conceitos existentes em diversas áreas de estudo como a Antropologia, Psicologia, Geografia, Sociologia e Linguística, que é a área da nossa pesquisa. E, de acordo com o professor de Linguística Jeroen Darquennes³³ (apud OLMO, 2014, p. 43, tradução nossa), “as diferenças estruturais inter/intralinguísticas não são suficientes para definir minorias linguísticas e essas múltiplas diferenças

³³ DARQUENNES, J; ‘ ¿Que és una minoria? La definició del lingüista’. In: DENIS, J.; NOUCHI, Frank. Atlas de las minorias linguísticas. Valência: Uned/Monde Diplomatique, 2012. p. 18.

praticamente impossibilitam a busca de uma definição universal do conceito de minoria linguística³⁴.

Considerando as complexidades das concepções de língua(gem) e de minorias linguísticas, Martins e Olmo (2019, p. 302) afirmam que os acadêmicos com diversidades funcionais sensoriais são minorizados e invisibilizados nos espaços acadêmicos, e podem ser entendidos como minorias linguísticas, pois se utilizam de língua(gem)s particulares e específicas a fim de cumprir com as tarefas acadêmicas. Por exemplo, para produzirem seus textos, alguns alunos utilizam o braile por meio do tato, necessitam constantemente de descrições orais³⁵, utilizam programas de leitores de tela em seus computadores e celulares, o que leva ao exercício constante do ouvir e necessitam da presença de leitor/transcritor/tutor durante os processos avaliativos e de produção escrita.

Aprofundo a discussão e cito as linguagens sensoriais - denominadas aqui como linguagens do sentir e do ouvir -, que são raramente exercitadas no dia a dia em nossas sociedades cada vez mais imagéticas, por isso, uma das consequências sociais é a invisibilidade total dessas linguagens. Ou seja, a maioria dos videntes, ao utilizar apenas a visão ocular:

- não entende que, para ver o tamanho de uma sala, por exemplo, o aluno com diversidade funcional sensorial precisa contar o número de passos a partir de um determinado ponto;

- não sabe que, para se locomover dentro de uma universidade, esse aluno precisa de uma pista-tátil que informa os corredores, as entradas das salas, as saídas;

- não vê esta pista tátil e ainda desrespeita, ficando sobre elas ou trancando a passagem de alguma forma;

- não percebe a necessidade de descrever os ambientes, os acontecimentos e as pessoas;

- não observa que, através do sentir e do ouvir, esses alunos veem tudo a sua volta.

³⁴ Do original: *estas múltiples diferencias prácticamente imposibilitan la búsqueda de una definición universal del concepto de minoría lingüística.*

³⁵ Dantas (2014) destaca a importância da oralidade para o desenvolvimento da pessoa cega, pois a linguagem é ao mesmo tempo signo e olho. Por isso, nesse contexto, ressaltamos a necessidade de descrever o que acontece a sua volta, as ações, as imagens, os objetos. As descrições podem ser feitas oralmente, através da escrita em braile ou por leitores de tela.

E essa realidade reforça o quanto os alunos com diversidades funcionais sensoriais constituem uma minoria cultural e, acima de tudo, linguística.

Alinhado a esse pensamento, Esperanza Ochaita e Alberto Rosa (1995) afirmam que o vidente considera que o conceito de imagem mental coincide com o da imagem visual. Os autores afirmam que essas imagens não têm porque serem únicas e que todas as pessoas têm representações baseadas em outras modalidades sensoriais, como a audição, o olfato, a gustação ou até mesmo o reconhecimento da localização espacial do corpo, sua posição e orientação, também chamado de propriocepção. Dessa forma, os indivíduos que não se utilizam da visão ocular dispõem de uma ampla gama de possibilidades de perceber o mundo que os cerca, utilizando diferentes modalidades sensoriais que os videntes não entendem, pois são múltiplas formas de ver.

Em outras palavras, os acadêmicos com diversidade funcional sensorial enxergam através do tato, da audição, do olfato, da percepção de movimentos e de outras sensações que os videntes não compreendem, por se basearem e muitas vezes ficarem presos na visão ocular.

Pensando nessas considerações, lembro as palavras de Terezinha Machado Maher (2007). A autora explica que

A modernidade nos fornecia conceitos teóricos acabados, inertes, encapsulados e, por isso mesmo, confortáveis, seguros: deles derivávamos “certezas” que nos ofereciam sabores de Verdade. A pós-modernidade nos força a sair desses casulos teóricos de modo a enfrentar a turbulência provocada por comportamentos sociolinguísticos fluídos e a acomodar o inesperado e o movimento que a compreensão do mundo atual exige. (MAHER, 2007, p.91).

A presença de estudantes com diversidades funcionais sensoriais nos ambientes acadêmicos pode ser vista como uma dessas turbulências, e diante desta realidade tão complexa é preciso sair dos casulos teóricos e questionar as certezas/verdades que, na maioria das situações, foram e ainda são impostas por ideologias hegemônicas.

De acordo com Teresa L. McCarty (2011, p. 9), “as decisões sobre linguagem são sempre dependentes do contexto e, portanto, podem ser hegemônicas e contra-hegemônicas³⁶”. McCarty expõe que as ideologias sobre linguagem são, na maioria

³⁶ Do original: *Decisions about language are always context-dependent, and hence can be both hegemonic and counter-hegemonic.*

das vezes, pressupostos tácitos, assumidos por estados de linguagem, formas, usuários e usos que, em virtude de sua naturalização de 'senso comum', contribuem para a desigualdade linguística e social (TOLLEFSON, 2006, p.47 apud MCCARTY, 2011, p.10).

Obviamente, as reflexões apontadas não conseguiram e não conseguirão dar conta de explicar a complexa função e relação da língua(gem) com a formação individual e social de cada indivíduo; esse não é meu objetivo. No entanto, aponto o quanto as ideologias linguísticas orientam e reproduzem pensamentos hegemônicos que nós, falantes e estudiosos da língua, acabamos repetindo (in)conscientemente com atitudes mecânicas e discursos sem reflexão sobre os possíveis valores e crenças que transmitimos a nossos alunos, sejam eles cegos/baixa visão ou videntes.

Ao levar em consideração esses posicionamentos, nós, professores e pesquisadores de língua(gem), precisamos ter em mente o quanto o sujeito, sua história de vida, sua língua(gem) e todo o contexto a sua volta influenciam no seu desenvolvimento como cidadão, como pessoa, como profissional, entre outras identidades que possa vir a assumir.

Com isso, passo para o capítulo 3, que apresentará com mais detalhes o braille e as linguagens do sentir, bem como a AD, a descrição oral e as linguagens do falar e ouvir. Entendo que tais linguagens são formas legítimas de representação e uso de uma comunidade invisibilizada nas universidades: os acadêmicos com diversidade funcional sensorial.

Questiono, seria este grupo uma comunidade? Há uma comunidade cega que se reconhece como unidade com seus próprios costumes e culturas?

Não me proponho a dar conta desse questionamento, mas aponto uma reflexão: atualmente, existem algumas organizações que participam da luta por mais direitos da pessoa cega/baixa visão, tanto no contexto nacional como internacional. No Brasil, cito a Organização Nacional de Cegos do Brasil³⁷ (ONCB) e ela é membro da União Mundial de Cegos (UMC) e da União Latino Americana de Cegos (ULAC). Na Espanha, por intermédio do meu orientador, pesquisei inúmeras publicações da Organização Nacional de Cegos da Espanha (ONCE).

Dessa forma, posso afirmar que existe, sim, uma comunidade cega, talvez, o que não existe, nem para os videntes, nem para as pessoas cegas, é o

³⁷ Para saber mais sobre a ONCB visite o site: <https://www.oncb.org.br/>

reconhecimento desses grupos/organizações como uma unidade ou uma comunidade propriamente dita. E esse não reconhecimento leva à invisibilidade dessas pessoas, de suas realidades singulares, de suas culturas específicas voltadas ao conhecimento do mundo pela língua(gem) multissensorial.

Afirmo que esta Tese-Texto-Eu pode questionar: por que não entendemos as pessoas cegas como uma comunidade? O que falta para esse reconhecimento? Qual é o papel político das organizações citadas e qual é a representatividade de pessoas cegas/baixa visão nessas organizações?

Não pretendo responder, porém entendo estas indagações como um convite que propõe pensar no assunto.

Isto posto, finalizo o capítulo 2 apresentando a cantora cega, Sara Bentes. Em uma de suas músicas, ela fala “se quiser entender meu problema, fecha os olhos e se olha. Veja suas ideias gastas, entenda que eu não tenho problema algum. Tenho apenas uma maneira diferente de ver o mundo” (BENTES, 2006).

SARA BENTES

Sara Bentes³⁸ é cantora, compositora e atriz, premiada internacionalmente, com *shows* e participações em festivais de arte nos Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Suécia, Turquia, Tailândia e Argentina. Em 2012, ela lançou seu primeiro CD, infantil, intitulado “Faz Sempre Sol”. Sara integra o projeto Teatro Cego, atua na dança, no circo e na literatura - lançou, em 2011, seu primeiro livro: “Fotografias Poéticas de um Olhar Viajante”, pelo Clube de Autores, em 2013, o livro de crônicas “Quando Botei a Boca no Mundo” e, em 2017, o romance “E não se esqueçam de regar os girassóis”; traz experiência como jornalista, apresentadora e repórter em *web-TV* e *web-rádio*.

Em uma de suas músicas, Sara apresenta experiências sobre a cegueira e algumas atitudes que podemos ter ao encontrar uma pessoa com diversidade funcional sensorial. Vale a pena assistir e ouvir o clipe da música. [Pra Quê - Sara Bentes \(animação\)](#)

³⁸ Para saber mais, acesse o *site*: [Sara Bentes Oficial](#)

FIGURA 6 - FOTOGRAFIA DE SARA BENTES



FONTE: *Site oficial de Sara Bentes* (2020).

#PraCegoVer: Fotografia colorida. Ao centro Sara Bentes, ela tem pele clara, cabelos longos, cacheados e escuros. Sara usa uma blusa preta florida e uma calça jeans. Está sentada sobre uma cama, apoiada sobre um dos braços e manuseia um instrumento musical de sopro, parecido com uma flauta. O instrumento é formado por um porongo³⁹ de onde saem três tubos. O rosto de Sara está voltado para o instrumento e seus olhos estão fechados. Sobre uma das pernas há uma caixa que parece ser o porta-instrumento.

FIGURA 7 - FOTOGRAFIA DO GRUPO TEATRO CEGO



FONTE: *Site oficial de Sara Bentes* (2020).

#PraCegoVer: Fotografia colorida. Fundo cinza claro. Ao centro 5 pessoas, todas usam camisetas pretas, óculos escuros e apresentam fisionomia séria. Atrás, três pessoas em pé, dois homens e uma mulher ao centro. Os homens têm pele clara e cabelos claros, a mulher ao centro tem cabelos escuros e estão presos, ela usa um brinco bem pequeno. À frente, lado esquerdo um homem, pele clara e cabelo grisalho, lado direito Sara Bentes, ela está com os cabelos soltos e usa um brinco de argolas douradas. A mulher do fundo segura em uma das mãos uma bengala que está apoiada no ombro de Sara.

³⁹ O porongo é um fruto não comestível e composto por uma casca grossa e sementes em seu interior. De origem natural, pode ter diferentes formatos e tamanhos. Disponível em: <https://mateinbox.com.br/blog/como-sao-feitas-as-cuias-de-porongo/> Acesso em 20 out. 2021.

3 O DESENVOLVER DE LÍNGUA(GENS) SENSORIAIS

*Se quiser que eu veja algo, não aponte, faça a ponte,
Com palavras, descrição, ou então me leve até lá.*
Sara Bentes

No Capítulo 2, a fim de expor um panorama sobre a necessidade de se promover uma Educação Linguística Brasileira, optei por relatar brevemente os estudos da LA no Brasil e a busca por uma educação que valorize a diversidade, a pluralidade cultural e principalmente linguística, tão desconsiderada pela sociedade. Outro objetivo foi apresentar um percurso histórico de como a sociedade trata a pessoa cega e perceber os acadêmicos com diversidade funcional sensorial como minorias linguísticas.

Neste capítulo, pretendo explicar a importância do Braille e das linguagens do sentir, bem como da audiodescrição, da descrição e das linguagens do ouvir, as quais denomino Linguagens Sensoriais, nos contextos de produções textuais. Ao entender a importância dos pontos em braille e da descrição escrita ou falada para os acadêmicos com diversidade funcional sensorial, nós e a universidade poderíamos pensar maneiras de incluir tais Linguagens Sensoriais no contexto acadêmico, obviamente os ambientes deveriam passar por alterações no sentido de oferecer acessibilidade, e isso vem acontecendo, no entanto, a passos lentos. Ademais, em nossas aulas poderíamos oferecer mais acesso através de algumas atitudes simples - como uma descrição do que se está fazendo ou uma descrição do ambiente -, mas que podem fazer toda a diferença.

Além do braille e da AD, as pessoas com diversidade funcional sensorial se utilizam das tecnologias assistivas. No *site* da Fundação Dorina Nowill⁴⁰ (FDN), tecnologia assistiva é definida como um termo novo, utilizado na identificação de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, assim, permitir que tenham uma vida independente para se inserirem no mundo digital. Esses recursos compreendem todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série

⁴⁰ Instituição especializada no atendimento a pessoas cegas/baixa visão, sem fins lucrativos e de caráter filantrópico. Existe há mais de 70 anos, na cidade de São Paulo. Para saber mais, acessar: <https://www.fundacaodorina.org.br/>

ou sob medida, utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com diversidade funcional.

Quanto aos serviços, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente a pessoa a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos. Tais recursos variam de uma simples bengala, um guia para auxiliar nas compras em um mercado a um complexo sistema computadorizado, e podemos incluir brinquedos, roupas adaptadas, computadores, *softwares* e *hardwares* especiais, uma variedade de dispositivos e recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e milhares de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

Para as pessoas cegas ou com baixa visão, destacam-se a LentePro, uma lente para ampliar telas através do Projeto *Dosvox*, liderado pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE-UFRJ); o DOSVOX, um sistema operacional para computadores que se comunica com o usuário através da síntese de voz, desenvolvido pelo NCE-UFRJ; e os leitores de tela mais comuns: *Virtual Vision*, *Jaws* e *Nonvisual Desktop Access (NVDA)*.

No entanto, esta seção abordará em especial o braile, a AD e as descrições, por dois motivos. Primeiro, o estudo não daria conta de refletir sobre todos os recursos disponíveis, pois são milhares e voltados para diversas áreas do conhecimento e segundo, porque tanto o braile, quanto a AD e as descrições estão diretamente relacionados com a produção textual: o braile envolvendo a leitura e a escrita através de pontos em relevo; a AD e as descrições envolvendo a leitura e a escrita através dos sons.

Explico que em trechos da pesquisa há referência aos leitores de tela, muito utilizados pelos acadêmicos cegos/baixa visão, todavia, meu objetivo maior é investigar o papel do braile e da AD no contexto específico da produção textual acadêmica desses estudantes.

O capítulo está dividido em duas seções. A primeira, intitulada “*O braile e as linguagens do sentir*”, em que explico especificidades sobre esta linguagem tão especial para as pessoas que convivem com a cegueira desde a infância. A segunda seção, “*A audiodescrição, a descrição e as linguagens do ouvir*”, apresenta explicações sobre como pode ser uma AD e quais são os passos para realizar audiodescrições, bem como a importância das descrições no contexto da cegueira.

O propósito, ao apresentar minuciosamente características dessas linguagens, é indicar a urgência em se valorizar as linguagens do sentir e do ouvir como formas legítimas de representação da língua e como linguagem de uma comunidade que exige visibilidade no contexto acadêmico e social.

3.1 O BRAILE E AS LINGUAGENS DO SENTIR

Segundo Daniela Otsuka (2010), o braile, definido como escrita em relevo, foi inventado por Louis Braille⁴¹, em 1829⁴². Louis foi aluno do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris e criou o sistema de leitura e escrita tátil para cegos, através da leitura com as mãos.

Para desenvolver o sistema de escrita em relevo, ele utilizou como base o sistema Barbier, uma forma de comunicação noturna usada pelos soldados do exército francês. De acordo com o *site* da Fundação Dorina Nowil, em 1825, Louis apresentou a primeira versão do seu sistema e em 1837 a versão final, no entanto, o braile levou décadas para ser oficializado na França e quando isso aconteceu, no final do século XIX, já estava difundido pela Europa e outros países do mundo.

No Brasil, o braile chegou através de José Álvares de Azevedo. Ele nasceu cego em 1834 e, em 1844, com 10 anos, seus pais o enviaram à França, para estudar no Instituto Real de Meninos Cegos de Paris. Lá ele aprendeu a ler e a escrever em braile, em 1850 retornou ao Brasil e transferiu seus ensinamentos para outras pessoas cegas. Ele foi o primeiro professor cego brasileiro e considerado o “Patrono da educação de cegos no Brasil”. Traduziu o livro “O Instituto dos meninos cegos de Paris: sua história, e seu método de ensino por J. Guadet.” (AZEVEDO, 1951).

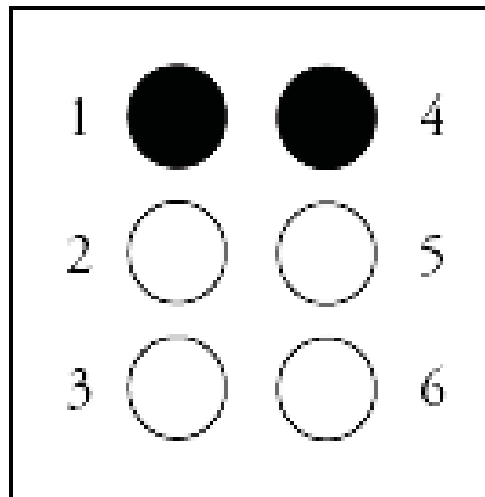
José Álvares de Azevedo foi idealizador do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC). Ele faleceu aos vinte anos, em 1954, vítima de tuberculose, seis meses antes da inauguração do Instituto (IBC, 2016).

⁴¹ Louis Braille nasceu no dia 04/01/1809, em Coupvray, uma pequena aldeia a leste de Paris. Ficou cego em 1812, aos três anos de idade, na oficina do pai. Ele acabou ferindo o olho esquerdo com um objeto pontiagudo quando tentava perfurar um pedaço de couro. A infecção passou para o outro olho e ele perdeu a visão ocular. Fonte: [Livro braille](#) Acesso 13 mar. 2020.

⁴² Mas há indícios do uso de uma escrita em relevo pelos muçulmanos, na Idade Média Alta, como apontei no capítulo 2.

A Lei nº. 4.169, de 4 de dezembro de 1962, promulgada oito anos após a morte de Azevedo, oficializa as convenções Braille⁴³ para uso na escrita e leitura das pessoas cegas. O documento legal expõe em anexo o Código de Contrações e Abreviaturas Braille e nele encontramos a seguinte definição: “O Braille é um alfabeto universal em pontos salientes, no qual se escrevem todas as línguas vivas, as matemáticas e a música para o cego ler com o tato.” (BRASIL, 1962). O documento explica ainda que cada símbolo é composto por um ou mais pontos destacados e cada letra ocupa necessariamente o tamanho do retângulo, ficando em branco os pontos não utilizados:

FIGURA 8: REPRESENTAÇÃO DA CELA BRAILLE OU CÉLULA BRAILLE



FONTE: <http://bit.ly/39TsLY4> acesso 16 mar 2020.

#PraCegoVer: Imagem - retângulo na posição vertical com seis pontos formando a cela Braille, os pontos 1 e 4 estão preenchidos. Os pontos 2, 5, 3 e 6 estão vazios. No exemplo, os pontos preenchidos são os pontos em relevo e representam a letra c.

O braille representa simbologia aritmética, fonética e informática sendo usado em diversas áreas do conhecimento. A seguir, verificamos a disposição dos pontos na célula braille ao representar as letras do alfabeto latino, a imagem mostra sinais de pontuação, números e a indicação para letras maiúsculas, caixa alta e grifo.

⁴³ Para entender a leitura em Braille, disponibilizamos o link de um vídeo com explicações do Prof. Dr. Eder Pires de Camargo da UNESP. <https://www.youtube.com/watch?v=rWMZApCxaa0>

FIGURA 9: SISTEMA BRAILLE

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
·	:	··	···	·.	···	···	··	·.	··
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
:	:	··	···	·.	···	···	···	·.	···
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
·.	···	···	···	···	···	···	···	···	···
â	ê	ì	ô	ù	à	ï	ü	õ	w
·.	·.	··	···	·.	···	···	···	·.	···
í	ó	ã	·	·	·	·	·	·	·
·.	··	·.	·	·	·	·	·	·	·
			·	·	·	·	·	·	·
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
·	·	·	·	·	·	·	·	·	·

···· **cela braille completa**
 1 4 **numeração**
 2 5 **convencionada**
 3 6 **dos pontos**

sinal numérico - - - grifo malúscula caixa alta
 ; ; · · \$? ! () " * "

FONTE: Otsuka (2018).

#PraCegoVer: Imagem - letras do alfabeto da língua portuguesa do Brasil e sua representação nos pontos do braille. Há sinais de pontuação, a indicação da grafia maiúscula, caixa alta, grifo e os números.

As primeiras máquinas que possibilitaram a escrita em relevo possuíam uma matriz braille em chapa metálica e as primeiras instituições a utilizarem o maquinário foram o IBC/RJ e a FDN/SP. Com o passar dos anos e com o avanço da tecnologia, as máquinas⁴⁴ e impressoras⁴⁵ em braille ficaram mais modernas e acessíveis. Vejamos alguns modelos:

⁴⁴ Vídeo de como utilizar a máquina braille: <https://www.youtube.com/watch?v=btklZCosvrg>

⁴⁵ Vídeo sobre funcionamento de impressora braille <https://www.youtube.com/watch?v=qTSMq2fgS84>

FIGURA 10: MÁQUINA BRAILE



FONTE: <https://bit.ly/2JapN5s> em 24 mar 2020.

#PraCegoVer: Imagem - Máquina Braille da marca Perkins. De ferro, azul metalizado e os detalhes do puxador de papel e teclas cinza escuro. Custo médio: R\$8.000.

FIGURA 11: IMPRESSORA DE BRAILE MESA



FONTE: <https://www.tecassistiva.com.br/produto/index-everest/> em 23 out 2021.

#PraCegoVer: Imagem - Impressora braille em forma de mesa. As laterais brancas e a parte interna preta. Imprime diretamente do Iphone, Ipad ou Smartphone sem necessidade de editar. Custo médio: R\$35.000

FIGURA 12: IMPRESSORA BRAILE PORTÁTIL



FONTE: <https://www.medicalexpo.com/> em 23 out 2021.

#PraCegoVer: Imagem - Duas impressoras braile portáteis. Apresentam cores variadas, uma é preta e vermelha, a outra é preta e branca. Compatível com o Braille fácil. Custo médio: R\$10.000.

Atualmente, há computadores super modernos nos quais se digita em braile e ele transfere para texto digitado em tinta⁴⁶. Para realizar a leitura, a pessoa deve colocar o livro ou o texto em *Portable Document Format* (PDF) num pen-drive e o computador transfere para braile. São as máquinas mais modernas no mercado e auxiliam muito ao fazer esta transferência automática para braile. Outra função é que o usuário pode digitar em braile e a máquina transfere para texto em tinta. A seguir, a imagem de um desses computadores:

FIGURA 13: QBRAILLE XL



FONTE: TecnoVisão (2021).

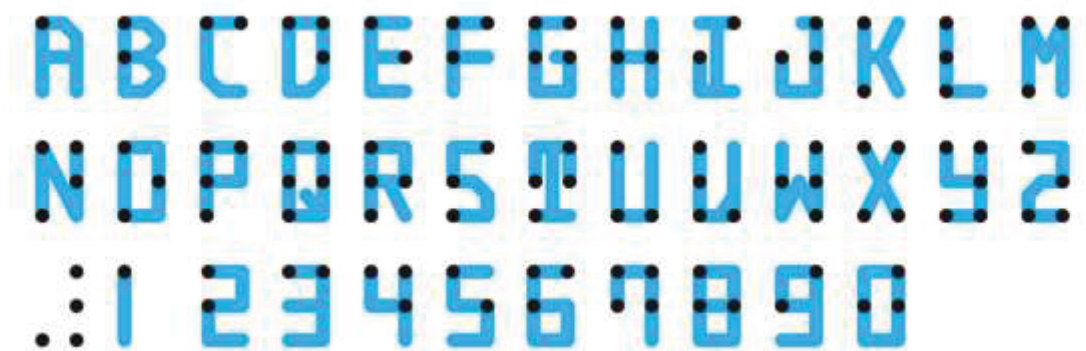
#PraCegoVer: Imagem - Máquina QBraille XL, um teclado de computador na cor preta com uma borda prateada. O teclado é dividido em duas partes, acima várias teclas e abaixo um espaço com 40 células braile, ao lado das células, botões de rolagem para cima e para baixo. Custo médio: R\$22.000.

⁴⁶ Escrita à tinta ou em tinta é a forma utilizada por pessoas com diversidade funcional sensorial para se referir a toda escrita baseada no visual, ela pode ser manuscrita ou impressa.

A máquina é extremamente funcional e o usuário pode escolher entre dezessete idiomas, além de ter conexões *Universal Serial Bus* (USB) e *Bluetooth*, ser silenciosa, possuir 40 celas braile, possuir a função de rolagem de texto e ser compatível com os principais leitores de tela e sistemas operacionais. Porém, o ponto negativo é o alto custo, por ser um produto novo no mercado.

Outra invenção muito interessante é a escrita que combina o braile com caracteres já existentes. É o que fez o *designer* japonês Kosuke Takahashi ao inventar o Braille Neue, em 2018. A tipografia traz os caracteres ingleses e japoneses sobrepostos com seus equivalentes em braile e a ideia, segundo o inventor, é motivar cada vez mais a inclusão e a acessibilidade além de incluir o braile em espaços públicos a fim de conscientizar as pessoas. Vejamos a imagem:

FIGURA 14: BRAILLE NEUE



FONTE: <https://www.thisiscolossal.com/2018/04/braille-neue-combines-braille-and-visible-characters/> em 29 jan 2022.

#PraCegoVer: Imagem - Alfabeto de A a Z em caixa alta e na cor azul. Cada letra está sobreposta com seu equivalente em braile. Após o alfabeto estão os numerais de 0 a 9.

Apesar da existência desses recursos modernos, desde a invenção do braile até os dias atuais, utiliza-se muito a escrita manual ou por extenso. Assim, o aprendizado e uso do braile se apresentam em três níveis de codificação: quando escreve letra por letra é denominado grau 1; quando utiliza formas abreviadas de pronomes, conjunções, preposições é grau 2; quando utiliza um número maior de formas abreviadas mais complexas é grau 3 e o leitor precisa ter um conhecimento profundo da língua, boa memória e sensibilidade tátil bem desenvolvida (IBC, 2018).

Para realizar a escrita por extenso, usa-se uma prancheta, que segura o papel de gramatura mínima 120g, a reglete, que serve como base para as celas braile, e a punção, instrumento pontiagudo utilizado para marcar o papel com os pontos em braile. Vejamos as imagens:

FIGURA 15: PRANCHETA, REGLETE E PUNÇÃO



FONTE: <http://bit.ly/2TTPbCF> em 16 mar 2020.

#PraCegoVer: Imagem - Prancheta em madeira, sobre a prancheta há uma reglete azul de plástico e uma punção na cor preta.

FIGURA 16: USO DA REGLETE E DA PUNÇÃO

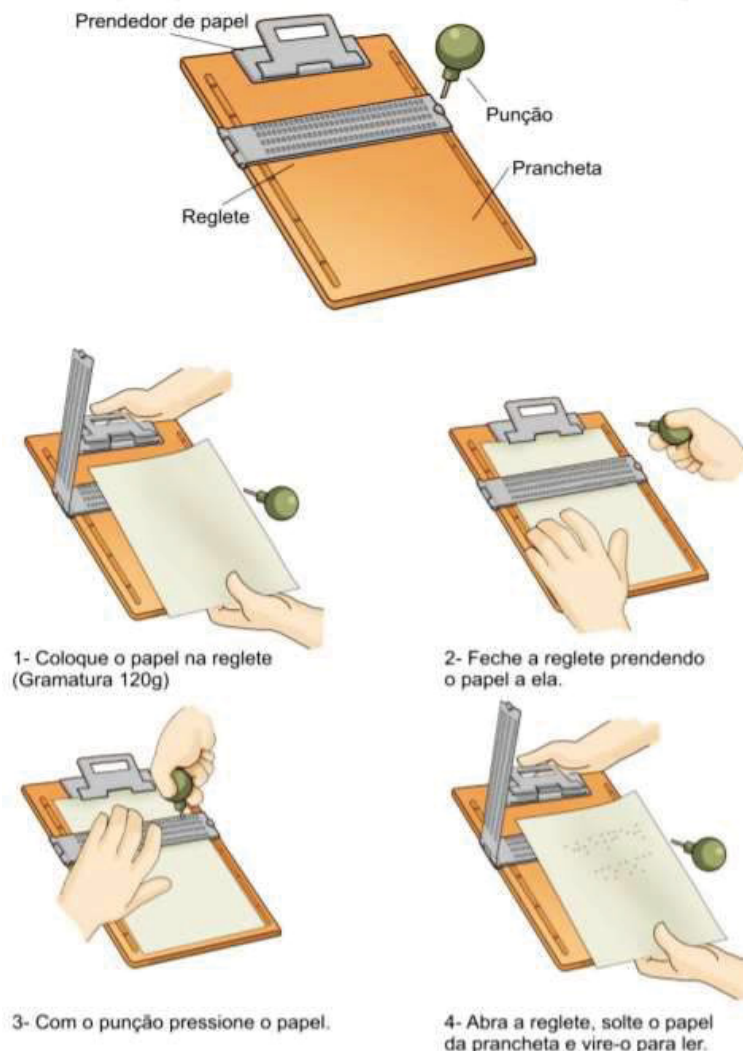


FONTE: <http://bit.ly/2x31kME> em 16 mar 2020

#PraCegoVer: Imagem –Alguém escreve em braile numa folha branca fixada na prancheta. Uma das mãos segura a punção, a outra a reglete.

Na sequência, disponibilizo imagens com instruções de uso da prancheta, chamada de reglete de mesa convencional ou reglete negativa.

FIGURA 17: INSTRUÇÕES PARA MANUSEIO DA REGLETE CONVENCIONAL

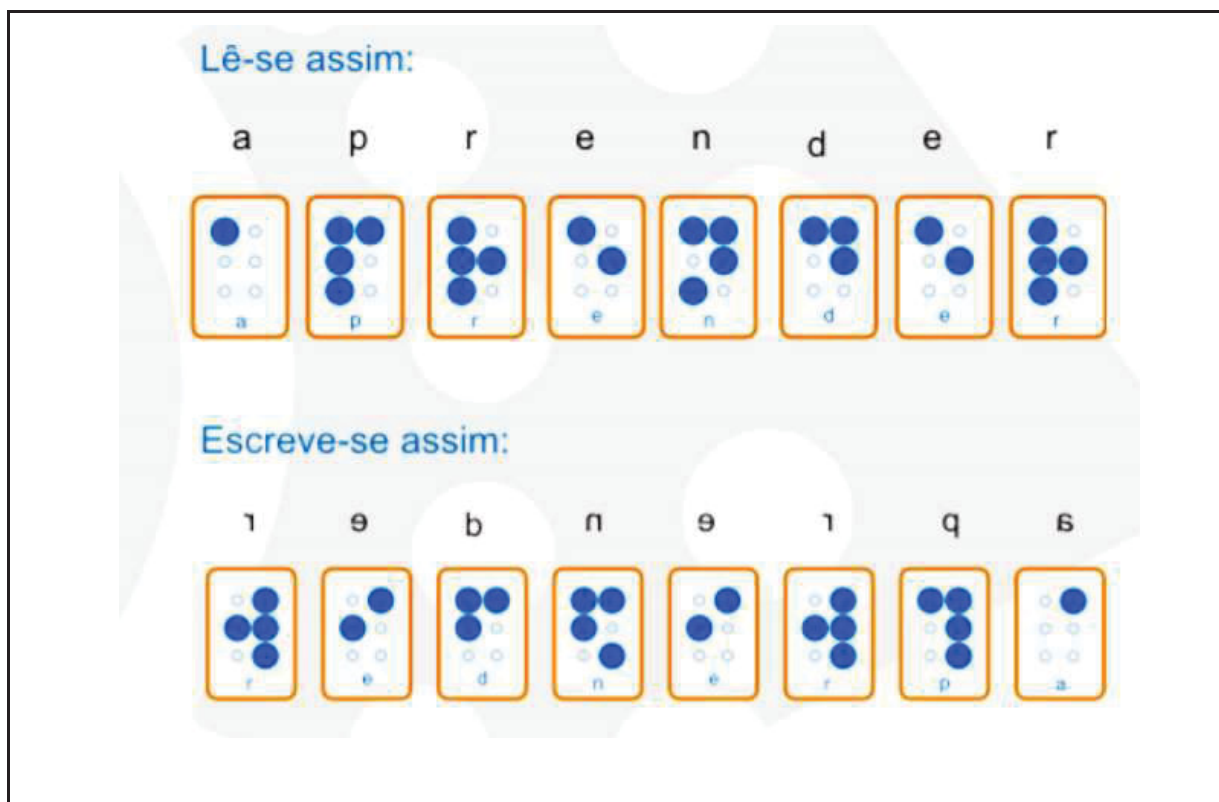


FONTE: TECE (2014)

#PraCegoVer: Imagem organizada em cinco partes: acima centralizada uma prancheta com prendedor de papel, a reglete e a punção. Abaixo, lado esquerdo o primeiro passo demonstra como colocar o papel na reglete, ao lado do segundo passo o fechamento da reglete. Abaixo e à esquerda o terceiro passo como pressionar a punção e ao lado o último passo como soltar o papel e virá-lo para ler.

Ao utilizar reglete convencional ou negativa, há a necessidade de marcar o papel pelo verso da folha. Assim a marcação/escrita deve acontecer da direita para a esquerda. Por exemplo, para escrever a letra a (que é a marcação 1), deve-se marcar o 4, a fim de que, invertendo a folha, o ponto 1 esteja em relevo. Vejamos o exemplo:

FIGURA 18: DEMONSTRAÇÃO DA ESCRITA COM REGLETE CONVENCIONAL



FONTE: TECE (2014).

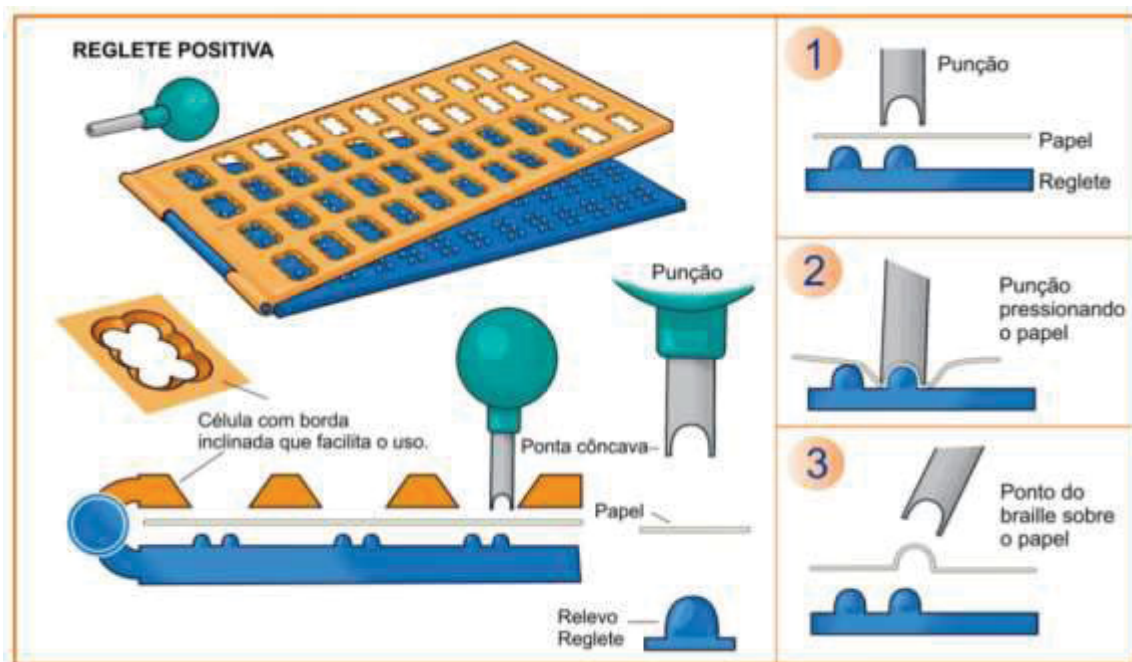
#PraCegoVer: Imagem. Palavra escrita em alfabeto latino com sua representação no braile. Acima letras azuis: lê-se assim, abaixo a palavra aprender em letras do alfabeto latino e abaixo a representação de cada letra na cela braile. Abaixo está escrito: Escreve-se assim: a palavra aprender ao contrário, da direita para esquerda, com letras do alfabeto latino, rednerpa. Abaixo a representação de cada letra na cela braile.

A utilização da reglete convencional requer o desenvolvimento de habilidades novas no processo de escrita. Pensemos na leitura espelhada, muito comum quando as crianças estão no processo de alfabetização ou em sistemas de escrita antigos que iam da direita para a esquerda e da esquerda para a direita. Desse modo, há uma grande dificuldade no uso da reglete convencional e o processo de alfabetização acaba sendo complicado e demorado, além de necessitar de profissionais qualificados. De acordo com Elizabeth Romani (2016, p. 33), a velocidade de leitura de um leitor cego treinado chega a 90-100 palavras por minuto, enquanto o vidente lê cerca de 250-300 palavras por minuto.

Atualmente, existe a reglete positiva, ela é semelhante à convencional, todavia, na parte inferior encontram-se pequenos conjuntos de seis pontos em alto relevo. A escrita em braile é realizada utilizando a punção com ponta côncava e escrevendo da

esquerda para a direita, como na escrita em tinta. A utilização da reglete positiva facilita e agiliza a escrita em braile. A seguir, a imagem demonstra como utilizá-la:

FIGURA 19: INSTRUÇÕES DE USO DA REGLETE POSITIVA



FONTE: TECE (2014).

#PraCegoVer: Imagem. Quadro dividido em quatro partes. A primeira, à esquerda, ocupa mais da metade do espaço e mostra imagens coloridas de uma punção com ponta côncava, uma reglete laranja e azul, aberta, na parte superior destaque da borda inclinada no interior de cada célula e na parte inferior, o destaque para o relevo. Ao lado direito, no espaço menor há três passos, de cima para baixo, demonstrando como colocar e pressionar a punção e como fica o ponto do braille no papel.

Fernanda Christina dos Santos e Regina Fátima Caldeira de Oliveira elaboraram a 3ª. edição da Grafia Braille para a Língua Portuguesa, em 2018. O documento foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. No material, lemos uma definição do braille:

Sistema Braille: O sistema de escrita em relevo conhecido pelo nome de "Braille" é constituído por 63 sinais formados a partir do conjunto matricial = (pontos 123456). Este conjunto de seis pontos chama-se, por isso, sinal fundamental. O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se cela braille ou célula braille e, quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando assim o sistema a ser composto por 64 sinais. (BRASIL, 2018, p. 17).

Percebo que, em oposição à definição presente na lei de 1962, que entendia o braille apenas como um alfabeto, essa explicação, de 2018, entende o braille como um sistema de escrita. Para aprofundar minha argumentação, recorro a definições encontradas em dicionários, um físico e um virtual:

braille ou braille (brai.le ou brail.le) *adj 2 gên e sm*. Diz-se do ou o sistema de escrita com pontos em relevo com o qual os cegos podem ler pelo tato e escrever (*Louis Braille, o inventor do sistema braille, ficou cego aos 3 anos de idade. O braille é lido passando as pontas dos dedos sobre os sinais em relevo*) (SARAIVA, 2010, p. 144).

brai.le - 'brajl(ə) - nome masculino
sistema de leitura e de escrita para cegos, em que as letras, os algarismos e os sinais gráficos são representados por uma combinação de seis pontos em relevo, que são lidos da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos (PORTO, *braille* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [*online*], 2003-2020).

Observo que os dois significados extraídos dos dicionários designam a palavra sistema, em concordância com aquela que aparece no documento publicado pelo MEC e, ao ler a última citação, podemos verificar que o braille é definido como um sistema de leitura e de escrita para cegos.

Ao ler tais definições, não há como aceitar apenas uma explicação de que o braille é apenas um alfabeto, uma vez que ele apresenta características específicas e combinações para ser representado, possui elementos únicos para ser lido e compõe o sistema das Linguagens Sensoriais. E quais seriam as outras linguagens do sentir?

A fim de demonstrar a linguagem como prática social e envolta em experiências sensoriais, desenvolvo a reflexão a partir de algumas vivências.

Ao me formar no magistério, atuei durante quatro anos como professora alfabetizadora e, no contato com o processo de aquisição da língua escrita, decidi cursar Letras, pois eu não conseguia entender tanta diversidade e diferença na maneira como cada criança se apropriava do sistema linguístico. Ao repensar esse processo e envolvida no contexto desta pesquisa de doutorado, apresento aqui um exemplo e ao mesmo tempo uma reflexão sobre a alfabetização de uma criança cega congênita, pois ela deve exercitar e utilizar, desde muito pequena, os sentidos do tato, do ouvir, do cheirar, do sentir e ver com todo o corpo.

Entendo que essas experiências e aprendizagens se relacionam diretamente à aquisição da linguagem, bem como com a formação da identidade. Primeiro, ela não aprende apenas pela oralidade - e obviamente os videntes também não - no entanto,

ao se utilizar de outras formas de compreensão do mundo, como podemos considerar que o processo de aquisição da linguagem seja a mesma dos videntes?

Ao ser alfabetizada em LIBRAS, por exemplo, a criança relaciona o sinal com as letras ou expressões/imagens e, ao ser alfabetizada em braile, a criança relaciona o ponto em relevo ao som, ela ouve a letra A, ela sente a letra A - um ponto em relevo à esquerda, no alto da cela braile - mas, para ela, não existe uma letra no espaço com o formato A - a não ser que ela tenha memória visual⁴⁷. Entretanto, ela pode conhecer a forma da letra A/a que os videntes usam e que é denominada - em tinta -, através do tato, pois atualmente existem inúmeros materiais em madeira e acrílico que permitem esse reconhecimento. Além disso, enquanto a criança surda visualiza a imagem de uma casa para aprender o sinal casa, e pode ver os movimentos faciais, a criança cega pode tatear a maquete de uma casa, ou ouvir a descrição de como é uma casa, pode andar e conhecer o espaço de várias casas.

Será que a aquisição da linguagem acontece de maneira parecida para crianças surdas e videntes, crianças cegas e ouvintes, e crianças videntes e ouvintes? Talvez esse seja um assunto para um trabalho futuro e mais aprofundado sobre a questão da aquisição da linguagem.

Agora, compartilho uma experiência que aconteceu em um dos encontros com os estudantes da APADEVI/PG. Devido à greve dos ônibus - que iniciou no horário em que estávamos reunidos na instituição - e à impossibilidade de os pais buscarem os filhos no local, disponibilizei-me a levá-los para casa.

Aqueles que moravam mais perto foram a pé, como de costume, e os que moravam mais longe - e que eram cegos totais - foram de carro comigo. A primeira ideia que tive foi colocar os endereços no Sistema de Posicionamento Global (GPS) do carro, mas eles falaram que não precisava, que era só eu contar em que rua eu estava e eles iriam me instruindo, me guiando. Eu achei interessante e concordei.

Organizamos o roteiro para deixar primeiro os mais próximos e depois aqueles que moravam mais longe. Fizemos um verdadeiro *tour* pela cidade, fui a três bairros a que eu nunca tinha ido e a experiência foi incrível. Eu pensava sozinha comigo - eu dita vidente, sendo guiada e levada pelos ditos não-videntes - como assim? Sem usar a visão ocular, eles estavam enxergando tudo e muito mais do que eu. Eles avisavam até para tomar cuidado com lombadas e com buracos em algumas ruas, explicavam

⁴⁷ Quando a pessoa fica cega depois de uma certa idade e já teve o contato visual.

onde eu devia virar à esquerda, onde eu devia virar à direita e quantas quadras eu devia passar. Indicavam curvas mais acentuadas e cruzamentos perigosos, indicavam inclusive pontos de referência como escolas, igrejas e praças.

Cheguei em casa, contei para meus filhos e meu marido, depois contei para meu orientador e fiquei me questionando: como é que eu posso comparar a minha forma de ver o mundo com a visão deles? Como podemos querer transferir as aprendizagens da mesma maneira, se os videntes - quando usam apenas a visão - possuem um entendimento limitado? Que tipo de experiências, letramentos e oportunidades de aprendizagem eu posso utilizar quando atuo numa sala de aula onde há uma diversidade enorme de maneiras de aprender, entender e ver o mundo? Como as visões e linguagens utilizadas por pessoas com diversidade funcional sensorial foram até agora tão desvalorizadas - ou melhor - foram e continuam sendo invisíveis para a escola, para as pessoas envolvidas com a educação e para a sociedade?

Esses e outros questionamentos me fizeram pensar em uma educação multissemiótica, uma educação envolvendo várias linguagens, uma educação que proporcione inúmeras formas e normas possíveis de expressão, de compreensão, de comunicação, enfim, uma educação que proporcione diferentes formas de construir sentidos, de ler o mundo, de viver e de atuar nesse mundo. Posso estar sendo sonhadora, mas, com certeza, talvez esse seja um caminho para se alcançar um ensino mais democrático, ou pelo menos para começar a trilhar essa possibilidade.

Na próxima seção, apresento particularidades da audiodescrição e das descrições.

3.2 A AUDIODESCRIÇÃO, A DESCRIÇÃO E AS LINGUAGENS DO OUVIR

Como mencionei no início desta seção, além do braille e das linguagens do sentir, apresento uma atividade extremamente importante para a população cega, a audiodescrição (AD) ou, como é comumente identificada, descrição. De acordo com Deise Mônica Medina Silveira (2019, p. 45), “de modo geral, o processo de audiodescrição tem início com a produção de um roteiro, que é um texto escrito para ser verbalizado por uma voz humana ou sintetizada, dos leitores de tela”. A audiodescrição é representada pelo símbolo que combina as letras A e D, e também por três traços que indicam a propagação do som. Vejamos:

FIGURA 20: SÍMBOLO DA AUDIODESCRIÇÃO



FONTE: Oliveira (2019).

#PraCegoVer: Imagem das letras A e letra D em caixa alta, na cor preta dentro de um quadro branco, três linhas curvas ao lado direito da letra D representam a propagação dos sons.

Para entender mais sobre a AD, recorro aos estudos de Eliana Paes Cardoso Franco e Manoela Cristina Correia Carvalho da Silva (2010). As autoras explicam que “a prática de se descrever o mundo visual para pessoas não-videntes é imemorial” (FRANCO; SILVA, 2010, p. 23), isto é, ela existe desde que existem as pessoas cegas. Entretanto, como atividade técnica e profissional, a AD nasceu nos Estados Unidos, em meados da década de 70, a partir das ideias de Gregory Fraizer em sua dissertação de mestrado. De acordo com Louraine Oliveira (2019), os pioneiros em disseminar a técnica de audiodescrição foram os profissionais do cinema, na Inglaterra. Em 1989, foram exibidos os primeiros filmes utilizando a AD, em festivais importantes de cinema.

Franco e Silva (2010) complementam que a AD

Consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. O recurso, cujo objetivo é tornar os mais variados tipos de materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, etc.) acessíveis a pessoas não-videntes, conta com pouco mais de trinta anos de existência (FRANCO; SILVA, 2010, p.23).

Além disso, as autoras esclarecem que a atividade vem ganhando espaço e visibilidade à medida que os direitos da pessoa com deficiência visual são reconhecidos.

Segundo Livia Maria Motta e Paulo Romeu Filho (2010), no Brasil a AD surgiu de maneira informal, em 1999, quando uma professora da Universidade de Campinas levava pessoas cegas ao cinema e ficava cochichando no ouvido delas tudo o que estava passando nas telas.

No ano de 2000, a Lei n°. 10.098 estabeleceu normas básicas na promoção de acessibilidade e, segundo os autores, foi aí que iniciou a luta para fazer valer esse direito, principalmente no contexto envolvendo as emissoras de TV, que por vários anos foram conseguindo aumentar o prazo para implementarem o recurso em suas programações.

Em 2011, o objetivo de estabelecer a obrigatoriedade da audiodescrição na área da comunicação foi alcançado, mas em apenas duas horas semanais, porém com o compromisso de ampliar progressivamente esse recurso.

A lei mais atual referente à implementação da audiodescrição é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), n°. 13.146 de 6 de julho de 2015, que, entre inúmeros direitos fundamentais, estabelece no Art. 67 que os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir, entre outros recursos de acessibilidade, o uso da AD para pessoas com deficiência visual (BRASIL, 2015). Entretanto, na prática, ainda há muito desconhecimento e invisibilidade sobre a AD.

Franco e Dias explicam que, no contexto dos estudos acadêmicos, a área que mais produziu material sobre a AD foi a de Estudos da Tradução, a partir dos anos 2000. Ademais, a audiodescrição passou “a ser entendida como um exemplo de tradução intersemiótica e um modo de tradução audiovisual.” (FRANCO; DIAS, 2010, p. 27).

Contudo, a atividade de transformar ou traduzir imagens em palavras não é simples, pois ela deve levar em consideração a percepção tátil. Para Sandra Rosa (2014, p. 5), além da descrição, a AD consiste na interpretação e tem a função de traduzir “o plural embutido em cada imagem de forma reveladora, propiciando o alcance à informação, às expressões, a conteúdos, à conjugação de conhecimentos, além de evocar emoções, sentimentos e sensações geradas pela imagem”.

Nesse sentido, Franco e Silva (2010) demonstram uma preocupação sobre a formação e treinamento em AD. Segundo as autoras, há três modelos utilizados internacionalmente: treinamentos por meio de cursos de curta duração ministrados por audiodescritores experientes; treinamento realizado por empresas que trabalham com a AD; e formação acadêmica, na forma de módulos em cursos de mestrado em Tradução Audiovisual ou em cursos de extensão.

Como exemplos de instituições de ensino superior que oferecem formação em AD, citamos: na Inglaterra: o *The Open College Network West and North Yorkshire*

(curso certificado) e a *University of Surrey* (mestrado); na Espanha a *Universitat Autònoma de Barcelona* (mestrado); e na Bélgica a *University College Antwerp*.

No Brasil, a realidade é outra, aqui são utilizados dois modelos para a formação em AD: o treinamento por meio de cursos informais promovidos pela iniciativa privada e formação acadêmica através de cursos de especialização ou extensão. Cito como exemplos a Universidade Federal da Bahia (UFBa) em Salvador, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Maranhão, a Universidade Estadual do Ceará (UCE), em Fortaleza, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC - MINAS em Belo Horizonte, entre outras.

Franco e Silva (2010) reconhecem os esforços e os estudos que vêm sendo realizados na área, no entanto revelam que o Brasil está ainda no estágio inicial e, de acordo com Rosa (2014, p. 10), “a AD, enquanto prática formalizada, ainda tem muitas nuances em aberto.”

Um trabalho importante na área da AD em língua portuguesa é o “Guia da Audiodescrição: Imagens que se Ouvem” da professora Josélia Neves (2011), o material pode ser utilizado como uma ferramenta de trabalho e aponta propostas que buscam “criar condições de acesso à comunicação e à cultura para pessoas com cegueira ou baixa visão.” (NEVES, 2011, p. 7).

Rosa (2014, p. 16) indica alguns princípios orientadores da AD, para a autora,

A audiodescrição de imagens comporta uma variedade de abordagens, nesse sentido, um primeiro direcionamento pressupõe saber o **contexto** ao qual está inserida a imagem. O **estilo** a ser implantado e a **estratégia** empreendida dependerão desse contexto, como também da **função comunicativa** da imagem (ROSA, 2014, p. 16, destaque da autora).

Neves (2011, p. 29-34) divide a AD em quatro tipos: AD de imagens estáticas; AD de imagens em movimento; AD de exploração; e AD ao serviço de mobilidade/orientação.

Para realizar uma AD de uma imagem, por exemplo, primeiramente se deve ler e interpretar a imagem, em seguida observar e ressaltar os elementos que são fundamentais e depois escrever um texto, que poderá ser lido. Após, há a necessidade de adaptar o texto escrito à imagem original e realizar o ensaio, ou seja, você lê e avalia se a descrição ficou coerente e se a leitura fluiu bem. O último passo é gravar

a voz para acrescentar a AD no meio desejado, que pode ser um vídeo ou um arquivo de áudio.

Quanto aos textos que apresentam imagens, gráficos e tabelas, é importante explicar que os leitores de tela não realizam a leitura das imagens, dos desenhos, dos gráficos, por isso, é necessário realizar a descrição seguindo os mesmos passos da audiodescrição. Assim, o leitor de tela poderá ler a descrição de uma imagem. É o que tento fazer no desenvolvimento desta Tese: todas as imagens, gráficos e tabelas apresentam as descrições com a indicação **#PraCegoVer**, as descrições estão destacadas na cor verde, como explicado no capítulo introdutório.

Atualmente, na tentativa de tornar os textos mais acessíveis, vários programas de processamento de textos oferecem a possibilidade de, ao colocar uma imagem, acrescentar o texto alternativo, isto é, a descrição da imagem para que os leitores de tela realizem a leitura.

É importante ressaltar aqui o estudo de Silveira (2019), no qual ela apresenta uma metodologia para descrição de imagens estáticas, principalmente charges e cartuns. De acordo com a autora, para descrever uma imagem é fundamental observar e informar os seguintes elementos: “o quê, quem, como, quando, onde, de onde” (SILVEIRA, 2019, p. 64).

Além das descrições escritas que são organizadas e elaboradas com antecedência, há também a AD ao vivo ou simultânea, muito utilizada em teatros e cinemas. Ela acontece com a presença do descritor que vai observando a peça ou o filme e descrevendo para a pessoa cega/baixa visão. O ideal é que, por exemplo, para duas pessoas cegas na plateia, devem estar disponíveis dois audiodescritores, a não ser que as pessoas cegas utilizem fones que recebem a AD de um único audiodescritor. Vale ressaltar que o profissional precisa ser bem experiente em audiodescrição para poder transmitir de forma rápida e eficaz todos os detalhes da peça ou do filme.

Cada tipo de AD - de imagens estáticas, de vídeos, de mobilidade - possuem orientações específicas, mas, em geral, seguem os seguintes passos:

- a) Ler e interpretar o texto original (uma imagem, um movimento, um vídeo);
- b) Estabelecer quais elementos são essenciais, prescindíveis;
- c) Criar o texto para AD;
- d) Sincronizar o texto de AD ao texto original;

- e) Sonorizar, adaptar, reformular e ensaiar;
- f) Gravar ou apresentar ao vivo.

Além dessas orientações, é importante que, ao fazer uma audiodescrição, o profissional vidente conte com a consultoria de um profissional com diversidade funcional sensorial a fim de esclarecer possíveis dúvidas ou descrições incompletas.

Para se ter uma ideia de como é uma AD, compartilho aqui a audiodescrição de uma fotografia, ou seja, uma imagem estática. Esta fotografia faz parte da Exposição Fotográfica Travessias⁴⁸, a exposição é virtual e composta por cinquenta imagens com suas respectivas ADs. A seguir, disponibilizo uma das fotografias da Exposição e sua AD que foi feita por Anita Rezende com a consultoria de Elizabet Sá.

FIGURA 21: FOTOGRAFIA DO PARQUE NACIONAL DAS SEMPRE VIVAS/MG



AUTORIA: Mariana Lacerda (2019).
Título: Acorda
Disponível em: [Exposição Fotográfica Travessias](#)

Para ouvir a AD é só clicar e abrir o hiperlink: [Audiodescrição da Fotografia Acorda de Mariana Lacerda](#), apresento também a audiodescrição escrita, a seguir, por meio da **#PraCegoVer**.

#PraCegoVer: Fotografia - Título: Acorda. Local: Parque Nacional das Sempre Vivas/MG. Data: 24 de janeiro de 2019. Autoria: Mariana Lacerda. Formato Paisagem. Sob a luz intensa do amanhecer, em um campo coberto de mato verde e pálido há quatro pequenas barracas de acampamento armadas uma próxima da outra. As barracas são de lona, coloridas, de forma triangular ou arredondada. Ao fundo, despontam as silhuetas ofuscadas de quatro montes irregulares e distantes um do outro. Na linha do horizonte a luz branca do sol se espalha acima de uma faixa cinza de nuvens contrastando com o azul do céu.

⁴⁸ As fotografias foram selecionadas a partir de um concurso realizado em 2019. Para saber mais sobre a exposição acesse o link: [Exposição Fotográfica Travessias](#)

Ao ouvir ou ler a AD da fotografia, percebemos um vocabulário formal e mais elaborado devido ao uso dos termos: intensa, desponta, silhuetas ofuscadas, irregulares, contrastando. Provavelmente, a AD foi organizada para um público adulto, entretanto, é importante ter em mente que, se um público infantil tiver visitando a exposição, há a necessidade de adequar a linguagem ou ler essa AD e em seguida explicar com termos mais acessíveis.

Outra questão importante que preciso apresentar é que, ao elaborar uma AD para pessoas cegas que não possuem memória visual, há a necessidade de abranger mais do que a descrição em palavras. Nesses casos, a AD deve transformar as imagens em palavras que façam, ao mesmo tempo, referências às experiências sensoriais para que a pessoa cega possa compreender o contexto e formular a imagem em sua mente.

Wladimir Perez (2008, p. 208) faz um estudo aprofundado sobre a formulação de imagens e, em sua tese de doutorado “A gramática visual: a linguagem do visível”, ele afirma que

A imagem não se presta a comunicação objetiva, ou a pura descrição apenas de fatos e idéias, de conhecimentos determinados pela razão lógica, mas ao conhecimento sensível só obtido pelas emoções que não encontram paralelo no verbal, exceto pela poesia que remete a imagem como um retorno ou uma tábua de salvação às incongruências das palavras.

É interessante observar que o autor explica a importância da emoção numa imagem, para Perez (2008), o uso da poesia é um auxílio para que a imagem consiga transmitir mais do que os fatos e ideias. Nesse sentido, a descrição também deve envolver a emoção, utilizar palavras, digamos, poéticas, que transmitam sensações. Além disso, Silveira (2019, p. 60) lembra que, em relação ao público com diversidade funcional sensorial, frente a “imagens bidimensionais, o conhecimento e os mecanismos de inferência serão acionados unicamente pelo *input* verbal, ou seja, pelas informações que lhes chegam acerca da imagem pelo canal auditivo”. Dessa forma, as emoções e as sensações devem ser transmitidas através das palavras que são ouvidas pelas pessoas cegas.

Apresento mais uma audiodescrição, não é de uma imagem estática e, sim, de um vídeo que adaptei para um Curso Livre sobre o tema da Inclusão nos ambientes

acadêmicos. O vídeo é uma animação, em curta-metragem e foi intitulado “Além da Visão”, no qual coloquei a AD e acrescentei a interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O trabalho ficou bem simples e podemos ter uma ideia de como é possível deixar um material mais acessível. Por se tratar de uma animação, o nível da linguagem também está mais acessível para o público em geral, principalmente para o público infantil. Para conhecer o vídeo é só clicar no link: [Out of Sight - Além da Visão.mp4](#)

Além da AD, apontei no título desta seção as linguagens do ouvir, pois entendo que as descrições - ao se utilizarem do ouvir o tempo todo - são fundamentais na compreensão do mundo pela pessoa cega.

Nos exemplos citados na seção anterior - a alfabetização de uma criança cega, o *tour* pela cidade quando os acadêmicos me guiaram até suas casas - fica evidente a importância das descrições associadas ao ouvir. Posso apontar exemplos mais específicos da realidade dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial no dia a dia dentro das universidades: o uso dos leitores de tela para realizar a leitura de um texto, a descrição dos ambientes, a descrição das pessoas e dos fatos. Tudo isso reflete e confirma o quanto o ouvir é essencial no contexto da cegueira. Portanto, as linguagens do sentir e do ouvir precisam de alguma forma encontrar um espaço para que sejam mais compreendidas. Por conseguinte, nós videntes devemos exercitar a desaprendizagem do enxergar apenas com os olhos e tentar aprender a ver com os demais sentidos, isto é, entender e ver as Linguagens Sensoriais.

Reconheço que há muito mais a ser exposto sobre o braille e as descrições, porém, considero que o conhecimento apresentado auxilia no avanço das reflexões sobre as Linguagens Sensoriais que devem ser levadas em consideração quando nos referimos ao aprendizado e à compreensão do mundo por parte das pessoas cegas e baixa visão.

Antes de passar para a próxima seção, que discute as Linguagens Sensoriais Invisibilizadas, concluo com um trecho da música de Sara Bentes que foi a epígrafe deste capítulo, “se quiser que eu veja algo, não aponte, faça a ponte. Com palavras, descrições ou então me leve até lá” (BENTES, 2006).

3.3 LINGUAGENS SENSORIAIS INVISIBILIZADAS

Nas seções anteriores, empenhei-me em descrever certos sistemas e processos envolvendo a utilização das linguagens do sentir e do ouvir. Entretanto, não encontrei pesquisas e trabalhos que percebam ou reconheçam o braile e a AD como uma linguagem identitária da comunidade das pessoas cegas/baixa visão. Por isso, recorri a argumentos apresentados pelos Estudos Surdos, uma vez que a LIBRAS já conseguiu avançar no reconhecimento e valorização de uma comunidade específica, o povo surdo.

Lagares (2018, p. 77) questiona a inexistência de leis que reconheçam a diversidade linguística brasileira. De acordo com o autor, o artigo 210 da Constituição de 1988 estabelece o ensino obrigatório em língua portuguesa, indicando apenas uma exceção: o uso das línguas maternas das comunidades indígenas. O linguista enfatiza que o texto constitucional não contempla a comunidade surda, nem as comunidades que falam língua de imigração e acrescento: nem menciona as particularidades da comunidade de pessoas cegas/baixa visão, ou seja, um grupo completamente invisível para a sociedade.

De acordo com Lagares (2018), a LIBRAS foi reconhecida por meio do Decreto de 2002, Lei nº. 10.436, a qual garante os direitos da comunidade surda em relação aos serviços públicos e de assistência à saúde. No entanto, o autor afirma que “tal declaração explícita possivelmente tenha a ver com uma abordagem da surdez como deficiência e não como elemento definatório de uma comunidade linguística com direitos específicos.” (LAGARES, 2018, p. 77-78). A seguir um trecho do documento:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL LIBRAS, 2002).

O autor supõe que a repetição do termo “sistema linguístico” possa ser um “preconceito que pesa sobre as línguas visuais, socialmente percebidas como suportes gestuais de alguma outra língua” (LAGARES, 2018, p.78) e questiona “a ausência do termo ‘língua oficial’ na lei, que indica LIBRAS como ‘meio de comunicação e expressão’ seguida de uma precária definição estruturalista de língua.” (LAGARES, 2018, p. 78, grifos do autor).

Sueli de Fátima Fernandes (1998) descreve um momento crucial do povo surdo que

Resistindo às pressões da concepção etnocêntrica dos ouvintes, organizou-se em todo mundo e levantou bandeiras em defesa de uma língua e cultura próprias, voltando a protagonizar sua história. A princípio, as mudanças iniciais vêm sendo percebidas no espaço educacional, através de alternativas metodológicas que transformam em realidade o direito do surdo de ser educado em sua língua natural (FERNANDES, 1998, p. 21).

De acordo com Fernandes (1998), essas mudanças exigem transformações nos sistemas educacionais, no reconhecimento da diferença e envolvem discussões sobre questões ideológicas dominantes.

Nesse sentido, aponto os estudos de Karin Lilian Ströbel (2007), os quais nos mostram uma comparação sobre a mudança da representação social com muitos estereótipos negativos para a representação da cultura surda, e focalizam o surdo como alguém que possui direitos, identidades, língua e culturas próprias.

TABELA 1: COMPARAÇÃO ENTRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A REPRESENTAÇÃO DO POVO SURDO

Representação social	Representação de povo surdo
Deficiente.	“Ser surdo”.
A surdez é deficiência na audição.	Ser surdo é uma experiência visual.
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação.	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural.
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos.	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos.	A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos.

FONTE: Ströbel (2007, p. 32).

#PraCegoVer: Tabela em duas colunas e seis linhas. 1ª. linha, 1ª. coluna: Representação social. 2ª. coluna: Representação do povo surdo. 2ª. linha: 1ª. coluna: Deficiente. 2ª. coluna: “Ser surdo”. 3ª. linha, 1ª. coluna: A surdez é deficiência na audição. 2ª. coluna: Ser surdo é uma experiência visual. 4ª. linha, 1ª. coluna: A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação. 2ª. coluna: A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença linguística cultural. 5ª. linha, 1ª. coluna: Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos. 2ª. coluna: As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas. 6ª. linha, 1ª. coluna: A língua de sinais é prejudicial aos surdos. 2ª. coluna: A língua de sinais é a manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos.

Ströbel revela que “a representação ‘surda’ procura abrir um espaço igualitário para o povo surdo, ao respeitar suas identidades e sua legitimação como grupo com diferencial linguístico e cultural.” (STRÖBEL, 2007, p. 34).

Considerando que a presente pesquisa se refere ao contexto da cegueira/baixa visão, procurei apoiar-me no trabalho de Ströbel (2007) e, parafraseando-a,, organizei um quadro comparativo envolvendo as representações de pessoas com diversidade funcional sensorial ou pessoas cegas/baixa visão.

TABELA 2: REPRESENTAÇÃO SOCIAL E REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS COM DIVERSIDADE FUNCIONAL SENSORIAL

Representação social	Representação de pessoas com diversidade funcional sensorial
Deficiente.	“Ser com visão multissensorial”.
A cegueira é deficiência na visão.	A cegueira é uma experiência sensorial.
A educação dos cegos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação.	A educação para as pessoas cegas/baixa visão deve ter respeito pela diferença cultural, linguística e perceptiva.
Cegos são categorizados em graus de acuidade visual.	As identidades das pessoas cegas são múltiplas e multifacetadas.
O braille e a audiodescrição são prejudiciais às pessoas cegas/baixa visão.	A língua do sentir e a AD são manifestações da diferença linguística relativa às pessoas cegas/baixa-visão.

FONTE: A autora (2020).

#PraCegoVer: Tabela em duas colunas e seis linhas. 1ª. linha, 1ª. coluna: Representação social. 2ª. coluna: Representação das pessoas cegas/baixa visão. 2ª. linha, 1ª. coluna: Deficiente. 2ª.coluna: Ser com visão multissensorial. 3ª.linha. 1ª. coluna: A cegueira é deficiência na visão. 2ª. coluna: Ser cego é uma experiência sensorial. 3ª. linha, 1ª. coluna: A educação dos cegos deve ter caráter clínico-terapêutico e de reabilitação. 2ª. coluna: A educação para as pessoas cegas/baixa visão deve ter respeito pela diferença linguística cultural e perceptiva. 5ª. linha, 1ª. coluna: Cegos são categorizados em graus de acuidade visual. 2ª. coluna: As identidades das pessoas cegas/baixa visão são múltiplas e multifacetadas. 6ª. linha, 1ª. coluna: O braille e a audiodescrição são prejudiciais às pessoas cegas. 2ª. coluna: A língua do sentir e a AD são manifestações da diferença linguística relativa às pessoas cegas/baixa visão.

Ao analisar o quadro, afirmo o quanto nossa sociedade, mergulhada numa cultura predominantemente visual, ainda se baseia em representações que limitam a pessoa cega à deficiência, não compreende a cegueira como experiência sensorial, realiza uma educação de caráter clínico, categoriza as pessoas cegas e indica o braille e a AD como prejuízos aos processos de aprendizagem. Penso que, se entendêssemos a cegueira de uma maneira contra-hegemônica, poderíamos utilizar as experiências da pessoa cega para aprofundar as aprendizagens das pessoas videntes.

Anna Karolina Alves do Nascimento e Jefferson Fernandes Alves (2018, p. 15) explicam que, “na rapidez em que declaramos a hegemonia da visão, acabamos por negligenciar outros sentidos. Esquecemos que os nossos aprendizados e as nossas memórias estão repletos do cheiro, do gosto e da sensação que a vida tem”.

Outra questão que preciso indicar aqui é em relação à comunidade cega. Como citei no capítulo 2, no Brasil existe a Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB), que é uma organização não governamental e representa em torno de noventa instituições espalhadas pelo país. Fundada em 2008, na cidade de João Pessoa, na Paraíba, a instituição atua na fiscalização e formulação de políticas públicas, bem como no desenvolvimento de campanhas e programas envolvendo a deficiência visual. No *site* da organização, encontrei também informações sobre a União Mundial de Cegos (UMC) e a União Latino Americana de Cegos (ULAC) que também atuam no contexto da deficiência visual e buscam a formulação de leis que proporcionem a participação social da pessoa cega.

Entretanto, ainda não há nessas organizações e instituições especializadas uma discussão sobre o entendimento de que as Linguagens Sensoriais possam ser valorizadas e reconhecidas. Em conversa com os co-construtores dessa pesquisa, foi possível perceber que não há reflexões sobre isso. Ao discutir o assunto com professores cegos, o professor Felipe Mianes⁴⁹ (2021) reforçou que ele não percebe essa discussão acontecer entre as pessoas com deficiência visual. Dessa forma, reconheço que o papel principal desta pesquisa não é levantar uma bandeira a favor das Linguagens Sensoriais, mas é, acima de tudo, proporcionar esta discussão nos ambientes acadêmicos, que cada vez mais contam com a presença de alunos com diversidade funcional sensorial.

E, ao falar em lutas por reconhecimento de determinados grupos, concordo com Bagno (2019, p. 190) quando ele afirma que

As línguas sempre têm sido bandeiras debaixo das quais grupos específicos se reúnem para defender ou reivindicar seus direitos e, do mesmo modo, bandeiras que os Estados constituídos desfraldam para exercer suas políticas de controle social, seja pela repressão de outras línguas, seja pela promoção da língua eleita como oficial, ou ambas as coisas. Essa dupla personalidade da “língua” faz dela um amálgama no qual é praticamente impossível separar o que é propriamente linguístico, o que pertence à estrutura ou ao sistema linguístico (se é que isso existe), e o que é construto cultural, social, político, ideológico (BAGNO, 2019, p.190, destaque do autor).

⁴⁹ MIANES, Felipe. **Pedido de opinião e reflexões** [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: simcolman@gmail.com. 28 out. 2021.

Ao analisar a citação e ao entender que a língua - ao envolver o cultural, o social, o político e o ideológico - pode ao mesmo tempo libertar e oprimir, voltando à comunidade surda, percebe-se que a Língua de Sinais é a linguagem bandeira do povo surdo. Então, por que as Linguagens Sensoriais não são compreendidas como linguagens da população cega/baixa visão?

Levanto o questionamento, pois, no decorrer desta pesquisa, percebi a invisibilidade dessas linguagens nos ambientes sociais, principalmente nos acadêmicos. Durante a pesquisa observei o uso do braile, o trabalho com o tato e com o sentir e as descrições na escola especializada, no caso, a APADEVI/PG. Observei que nas universidades, bem como nas escolas em geral, no dia a dia dos acadêmicos e estudantes que participaram da pesquisa, não há oportunidades de utilizarem o braile e as descrições, a não ser por iniciativa própria, quando pedem para escrever o texto do vestibular em braile⁵⁰, quando solicitam que alguém descreva o que está acontecendo ou pedem a descrição de uma imagem, de um ambiente ou de uma pessoa.

Nesse sentido, considero necessário trazer outros fios para conduzir a argumentação: seriam essas iniciativas individuais políticas linguísticas? De acordo com Terezinha Machado Maher (2013, p. 120), sim, ao afirmar que “políticas linguísticas podem ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer - e colocar em prática - planos para alterar uma certa situação (sócio) linguística”.

Nessa mesma linha de pensamento, Cléo V. Altenhofen (2013, p. 103) afirma que o conceito de política linguística “não se restringe às decisões do Estado, mas sim engloba decisões de cidadãos e grupos ou entidades sociais que implicam uma motivação de direito e de dever.” Maher (2013) expõe que, ao fazer política linguística, pretende-se manipular as identidades dos falantes, seja para exaltá-los e respeitá-los ou para desprezá-los e humilhá-los. “Há, portanto, uma relação profunda, estreita, visceral entre políticas linguísticas e políticas de identidade.” (MAHER, 2013, p. 120).

Ao reconhecer o braile e a AD como sistemas e processos de leitura, de escrita, de comunicação, de interação com o mundo, percebo o quanto podemos estabelecer relações com linguagens identitárias. E, ao apoiar o estudo em conceitos

⁵⁰ Através do atendimento especializado e da abertura de protocolos.

de língua(gem) que compreendem a língua como constituinte dos sujeitos e de suas identidades, somos levados a entender o braile e a AD como elementos fundamentais para que as pessoas com diversidade funcional sensorial possam se comunicar, viver, conviver, se desenvolver e atuar na sociedade.

De acordo com Bagno (2019, p. 190), “Não há remédio: para se falar de uma língua, é preciso construí-la, fabricá-la, forjá-la, dar um nome a ela, atribuir-lhe propriedades, características, personalidade, índole”. Um início poderia ser denominar a linguagem das pessoas com diversidade funcional sensorial. Entretanto, como já citei anteriormente, não cabe a esta pesquisa impor o pensamento de que essas linguagens são identitárias, mas abrir espaço para esta discussão. Outra questão é que, em primeiro lugar, a própria comunidade é que precisa se reconhecer e se constituir como uma comunidade. Em relação a isso, penso que há ainda muito a se refletir e a se fazer. Por outro lado, entendo que revelar e indicar essa denominação pode trazer o reconhecimento de um grupo que sempre foi e que continua sendo invisível para a sociedade brasileira.

No intuito de encontrar mais pistas e informações sobre entender o braile e a AD como linguagens identitárias, causou-me surpresa a definição de língua que aparece no decreto nº. 6.949 de 25 de agosto de 2009, o qual promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

No artigo 2, presente no Protocolo e intitulado “Definições”, encontramos a definição para os termos “comunicação, língua, discriminação, adaptação e desenho universal”, no entanto, para a pesquisa destaque apenas os conceitos de “comunicação” e “língua” por se referirem diretamente ao tema. No documento lemos o seguinte:

Para os propósitos da presente Convenção:

“**Comunicação**” abrange as línguas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação acessíveis;

“**Língua**” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada; (BRASIL, 2009, destaque meu).

De acordo com a citação, a comunicação abrange as diversas línguas, o braile e a comunicação tátil. Ao focar no conceito de língua, bem objetivo e ao mesmo tempo

abrangente, observo que ele menciona as línguas faladas, de sinais e outras formas de comunicação não-faladas. Esse documento, de 2009, define o entendimento da língua como comunicação, sim, no entanto vai além e mostra definições que de certa forma não excluem completamente as diversidades linguísticas.

No intuito de encontrar pesquisas acadêmicas envolvendo tanto LIBRAS quanto o braile, recorri ao *site* de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo era encontrar trabalhos que divulgassem a relação da língua(gem) com a escrita de sinais para surdos ou *signwriting*⁵¹ e da língua(gem) com o braile.

Iniciei digitando no campo de pesquisa o termo “LIBRAS” e o *site* encontrou 2.381 trabalhos com o tema. A seguir digitei a expressão “escrita de sinais” e o *site* apresentou 1.050 trabalhos. Por fim, tecliei *signwriting* e tive como resposta 20 trabalhos.

Logo, passei a buscar o que mais me interessa nesta pesquisa e digitei o termo “braile”. O sistema detectou erro na ortografia. A seguir, digitei “braille” e o sistema apresentou 169 pesquisas, nas mais diversas áreas do conhecimento. A seguir, incluí a expressão “Sistema Braille” e o sistema detectou 79 trabalhos sobre o assunto. Depois tentei a expressão “Grafia Braille” e o sistema apresentou 13 trabalhos, por fim digitei braille e linguagem, e o sistema detectou 15 trabalhos. Porém, ao fazer a leitura dos títulos, percebi que nenhum desses trabalhos fazia relação direta com questões de língua(gem) e identidade. Os trabalhos citavam pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, do uso do braile na alfabetização e no ensino de línguas estrangeiras.

Fiquei curiosa para verificar a situação da AD e, no campo de busca, digitei audiodescrição, o sistema listou 82 trabalhos. Em seguida, digitei audiodescrição e linguagem, e o sistema detectou 12 trabalhos. Fiz uma leitura superficial dos títulos e de alguns resumos que chamaram a atenção, contudo, a maioria dos trabalhos apresentava a questão didática da AD, a AD no cinema e em histórias em quadrinhos.

⁵¹O *SignWriting* é um sistema de escrita das línguas de sinais. Ele expressa as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação das línguas de sinais. Mais de 35 países utilizam o sistema em escolas, universidades, associações e áreas ligadas à comunidade surda. Ver <https://escritadesinais.wordpress.com/2010/08/16/o-que-e-signwriting/>

Com este simples exemplo de busca, é possível verificar e analisar o quanto o estudo, a valorização e o reconhecimento da LIBRAS estão à frente dos estudos e reconhecimento do braile e da AD.

Durante a pesquisa sobre LIBRAS, encontrei um material muito interessante, o dicionário trilingue da Língua de Sinais Brasileira. Fiquei imaginando o porquê de ser trilingue e, na esperança de encontrar algo em braile, abri o dicionário. Apresento e discuto a seguir uma página do material.

FIGURA 22: PÁGINA DO DICIONÁRIO DEIT-LIBRAS APRESENTAÇÃO DA LETRA I E DAS PALAVRAS IBIRAPUERA E ICEBERG



FONTE: Capovilla, Raphael e Maurício (2010).

#PraCegoVer: Imagem - Página do dicionário na letra I. Na página encontramos o significado da letra I, da palavra Ibirapuera e iceberg. Ao lado do significado escrito em tinta há ilustrações de uma pessoa

fazendo os movimentos manuais que representam a letra I, Ibirapuera e iceberg na LIBRAS e ao lado a escrita *singwriting*.

Nota-se que o dicionário publica a explicação escrita em PB, uma ilustração, a representação da palavra em LIBRAS através de desenhos e os símbolos do *singwriting*. Estão sendo representadas a letra I, a palavra Ibirapuera e *iceberg*. E algo que chamou a atenção ao pesquisar o material foi a nomenclatura: Novo *Deit*-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, repito e destaque, trilíngue, ou seja, supomos que ele apresenta e reconhece as três representações como línguas.

Mais uma vez, questiono a definição de língua e recorro a uma explicação encontrada nos estudos das abordagens plurais. Concordo com as autoras Susana Sá e Ana Isabel Andrade (2008, p. 121) que

Reconhecer uma língua significa muito mais do que o simples uso dessa língua. Simboliza respeito pelas pessoas que a falam, pela sua cultura e pela sua inclusão integral na sociedade, constituindo-se essa língua como um patrimônio da Humanidade. As línguas são uma prática social que permitem a interação com os outros, possuindo cada língua diferentes estratégias para representar e compreender o mundo. (SÁ; ANDRADE, 2008, p. 121).

Sobre as várias formas de se representar uma língua, afirmo que o braile e a AD cumprem esse papel, pois são práticas sociais que permitem a interação com o mundo, mesmo que esta representação seja de uma forma distante, desconhecida e incompreensível pela maioria dos usuários das línguas dos videntes.

Outra afirmação que merece ser destacada é em relação ao reconhecimento, pois, ao reconhecer a língua do outro, eu respeito os falantes/usuários que farão parte da sociedade. De acordo com Branca Falabella Fabrício (2006), os estudos contemporâneos em LA que se voltam sobre as práticas linguísticas têm demonstrado interesse em analisar a língua(gem) de uma perspectiva transdisciplinar, indisciplinar e interdisciplinar. Para Fabrício (2006, p. 48), esse ponto de vista entende que os fenômenos sociais só existem imersos num campo de problematização, o que dificulta ainda mais o estudo da língua(gem) como objeto autônomo e claramente delimitado - como indicam os estudos tradicionais. Dessa forma, a autora explica que a LA se encontra num momento de rever suas bases epistemológicas em três dimensões:

- Se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e as culturas das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- Nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- Há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos; (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Nessa linha de pensamento e ao basear-se nos estudos de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein, Fabrício (2006) entende o território da língua(gem) como movente e articulado por nossas atividades linguísticas e delas inseparáveis. A autora complementa que “os espaços marginais, bem como o modo de focalizá-los, seriam um *locus* de ocorrência do novo, e com eles poderíamos aprender a ‘ver com outros olhos’” (FABRÍCIO, 2006, p. 52), eu diria, a ver com os inúmeros sentidos.

Constato que a busca pelo reconhecimento do braille e da AD como linguagem identitária mostra-se um enfrentamento a uma sociedade opressiva, na qual se valoriza uma única forma/norma da língua(gem) e despreza todas as outras possibilidades de expressá-la. Ao criticar a educação monolíngue presente nas escolas, Tullio de Mauro (1975, p.73) define plurilinguismo como a coexistência de linguagens de diferentes tipos de semiose, tanto de expressões diferentes, como de normas de realização diferentes de uma mesma língua(gem).

Depois de três capítulos, sugiro uma breve pausa. A seguir, apresento algumas informações sobre Marko Vuoriheimo, mais conhecido como SignMark, um rapper surdo, e disponibilizo um vídeo de apenas doze minutos que divulga um Evento Multissensorial - o *Sencity*. O evento é todo organizado para que as pessoas tenham várias sensações ao ouvir uma música: uma pista de dança com vibrações que acompanham as batidas da música, dançarinas e dançarinos de sinais usando LIBRAS, um aroma *jokey* que faz mixagens de aromas de acordo com a interpretação da música e um cardápio sensorial.

MARKO VUORIHEIMO SIGNMARK

Marko Vuoriheimo, ou SignMark, nasceu surdo em um mundo onde a música é para quem ouve. Após as inúmeras barreiras que vivenciou em seu projeto de viver de sua música, Sigmark é hoje um músico surdo bastante conhecido e estimado pela

comunidade surda brasileira e internacional - e foi o primeiro músico surdo a ter um contrato com uma grande gravadora.

FIGURA 23 - FOTOGRAFIA DE SIGNMARK



FONTE: <https://www.youtube.com/watch?v=0JYoK-o-n-l> Acesso 31 jan 2022.

#PraCegoVer: Fotografia formato paisagem - A câmera focaliza SignMark do peito para cima, ele tem pele clara, usa um lenço preto amarrado na cabeça, olha para o lado esquerdo da câmera e sorri, está com a barba rala e usa um brinco bem pequeno na orelha esquerda, usa uma camiseta preta com desenhos brancos. Ao fundo, no escuro, um palco.

SignMark participou do [Evento Multissensorial que aconteceu no MAM, o Sencity](#). A ideia surgiu na Holanda e aqui no Brasil apenas o MAM é que promove esse tipo de show.

A seguir, o capítulo quatro.

4 A PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA: ENTRE CASULOS E TELAS

Texto é trama aberta, viva. E eis aí, um lugar para a liberdade do outro, do leitor, do ouvinte - nas malhas do já traçado, nos interstícios do previsto por quem escreve.
Liane Castro de Araújo, 2001

A opção pela epígrafe se deve principalmente pela ideia que a pesquisadora Liane Castro de Araújo transmite sobre definição de texto. Ao afirmar que “texto é trama aberta, viva” e “é um lugar para a liberdade do outro” (ARAÚJO, 2001, p. 113), a autora revela uma noção de texto bem ampla. Em seu artigo “Tecendo sentidos: reescrita e produção de texto”, publicado em 2001, ela apresenta o texto como metáfora de tecido e explica ao leitor “o duplo funcionamento constitutivo e interligado de unidade e abertura.” (ARAÚJO, 2001, p. 113).

No decorrer do capítulo, apresento reflexões na tentativa de problematizar e refletir sobre o texto verbal. Ao estudar a multimodalidade dos textos, Ana Elisa Ribeiro (2021, p. 44) questiona: “em que medida o ler e o ver estão mesclados?”. Esta pesquisa, inserida no contexto de produção textual de acadêmicos cegos/baixa visão e que entende o texto de maneira mais ampla e complexa, questiona em que medida o ler, o ouvir e o sentir estão mesclados. Atualmente, não há como conceber um texto verbal apenas como texto escrito - seja à tinta, em relevo ou *singwriting* - ou falado, utilizando-se da oralidade, pois, além da multimodalidade comprovada nos estudos de Ribeiro, a pandemia de Covid-19 veio revelar o nosso despreparo infraestrutural e formativo em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, principalmente, no uso dessas tecnologias envolvendo a inclusão, penso que isso está ligado à transição paradigmática pós-pandemia como nos revela Santos (2021).

Cito Fabrício (2006) que nos sugere a importância das desaprendizagens nos estudos linguísticos e que esses poderiam buscar

Como responder mais fecundamente às contingências, problematizações e urgência de nossos tempos: continuamente questionando-se, apostando nesse percurso nômade ao estímulo ao desejo de curiosidade e criação, de pensar o impensado e de, apoiando-se no conhecido, torná-lo outro e estranhá-lo, para ousar ultrapassá-lo. (FABRÍCIO, 2006, p. 61).

Levando em consideração as posições de Araújo (2001), de Ribeiro (2021) e de Fabrício (2006) e relacionando-as a um dos fios que entrelaçam esta pesquisa: o processo de produção textual de acadêmicos com diversidade funcional sensorial, este capítulo apresenta uma reflexão sobre particularidades da produção textual

acadêmica - um dos grandes desafios encontrados tanto pelo discente, ao ingressar num curso superior, como pelo docente, que se vê envolvido na tarefa de melhorar a habilidade do letramento acadêmico dos universitários e orientandos com os quais trabalha.

O capítulo foi organizado em três seções, a primeira aborda de maneira geral como entendo “*O Texto*” e argumento sobre outras possibilidades de compreendê-lo. A segunda seção indica alguns estudos envolvendo “*Os gêneros do domínio acadêmico*”, dividida na subseção “*O papel dos gêneros orais na universidade*” com o intuito de observar como a oralidade vem sendo trabalhada nos contextos universitários. Finalizo com a seção que apresenta informações sobre “*O texto acessível para acadêmicos com diversidade funcional sensorial*” e os casulos nos quais o texto, em muitos contextos, permanece preso e encapsulado.

Vamos à primeira seção que aborda concepções de texto e tenta apresentar outras possibilidades de leitura e de produção.

4.1 O TEXTO

Os professores Francisco Eduardo Vieira e Carlos Alberto Faraco (2019b) apresentam a relação etimológica entre a palavra texto e sua base original do latim, ou seja, de acordo com os autores, “a palavra **texto** remonta ao particípio passado *textum* do verbo latino *texere* (em português, *tecer*)” (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 44, destaques dos autores). E esse conceito de texto-tecido é apenas um entre os inúmeros que vêm sendo elaborados por linguistas e outros estudiosos ao longo dos séculos, como nos diz a professora Ribeiro (2021), “sem chegar a uma resposta que encerre o debate. Bom para todos/as” (RIBEIRO, 2021, p. 11).

De acordo com Ribeiro (2021, p. 11), “o texto muda - em sua concepção, forma e existência, em suas tecnologias, materialidades, difusão e circulação”, por isso, seria incoerente que apenas um conceito pudesse responder o que é um texto. Ademais, ao fazer esta comparação entre tecer e escrever, Vieira e Faraco (2019b) sugerem que, da mesma forma que não se pode tecer sem os fios, não há como escrever sem ideias, informações e argumentos.

Luiz Antonio Marcuschi (2008, p. 61) opta por uma postura textual discursiva na perspectiva sociointerativa. Para ele, o texto deve ser considerado “em seu aspecto tanto organizacional interno como no seu funcionamento sob o ponto de vista

enunciativo”, ou seja, trata-se de “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). O autor ainda explica que todo texto se concretiza na forma de um gênero, que pode ser oral ou escrito, concreto e único, produzido em uma dada esfera da atividade humana.

Vieira e Faraco (2019b, p. 44, destaque dos autores) explicam que “construir um texto é **tecer, fazer um tecido**.” De acordo com os autores, ao escrever, se entrelaça fios para produzir um tecido, atividade equivalente ao trabalho de um tecelão.

Sobre isso, Liane Castro de Araújo (2001, p. 112) afirma que “texto é trama, é rede. Mesmo quando dado como pronto, editado, impresso, nenhum texto se fecha em uma completude, um acabamento, uma monossemia.” De acordo com a autora, “aprende-se a escrever usando a modalidade escrita da língua, aprende-se a tecer textos escrevendo-os, dentro de um contexto comunicativo, interlocutivo, no qual dizer - trabalhar esse dizer - fazem sentido” (ARAÚJO, 2001, p. 113).

Concordo com as autoras e autores apresentados e vou além, questiono se essas reflexões são coerentes quando trazidas para o contexto desta pesquisa, no qual precisamos entender a escrita além do escrever, ou seja, a escrita de um acadêmico com diversidade funcional sensorial envolve escuta o tempo todo, é uma escrita baseada no ouvir e no sentir. Outra pergunta: para esse aluno, as fronteiras entre o texto verbal e não verbal são as mesmas do que para os videntes? E quanto à leitura e produção de textos, são realizadas da mesma forma?

Ribeiro (2021, p. 13) afirma que, “assim como ler, produzir textos, hoje, é uma experiência diversa daquela em tempos atrás” devido aos recursos tecnológicos, e por mais que a pandemia tenha levado a questionamentos sobre a questão do acesso, “as tecnologias digitais estão instaladas, o que nos coloca em um cenário de camadas de exclusão e tentativas de inserção ligadas aos letramentos” (RIBEIRO, 2021, p. 13).

Os modos de ler e de escrever foram extremamente afetados e a autora traz exemplos que demonstram essa transição: algumas crianças, mesmo tendo computador em casa e sabendo operar editores de apresentação, como o *Prezi* ou o *Power Point*, ainda pedem cartolina para realizar um trabalho escolar; há escritores que relatam não conseguir escrever mais à mão, outros se dizem depender disso e continuam anotando suas ideias no papel e outros gravam seus textos em áudio para depois elaborar o texto escrito ou digitado.

Ribeiro (2021, p. 20) faz afirmações sobre a leitura, para a autora, “a leitura é sempre movente, isto é, ela se compõe de um leque amplo - e cada vez mais amplo” e complementa, a leitura “muda, se transforma, flutua, evolui e altera sua feição e configuração - palavra revitalizada pela informática, no apagar das luzes do século XX” (RIBEIRO, 2021, p. 21).

No segundo livro “Escrever na Universidade: texto e discurso”, Vieira e Faraco (2019b) revelam que todos os assuntos já foram abordados de algum modo, em algum lugar e numa determinada época, assim, “qualquer assunto já se revela, antes de qualquer coisa, envolto em **discursos** variados, os quais sempre acionamos, de modo consciente ou inconsciente, na construção de nossos textos” (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 45, destaque dos autores). Consequentemente, os autores entendem discurso como

um conjunto de enunciados articulados que dá forma à determinada interpretação do mundo. Discurso equivale, portanto, a **voz social**, ou seja, a um conjunto de enunciados construídos e tramados a partir de um posicionamento social avaliativo frente aos entes e eventos do mundo. (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 46, destaque dos autores).

E qualquer assunto que delimitemos já está recoberto por diferentes discursos e vozes sociais. Para exemplificar de maneira bem resumida, os autores utilizam os discursos envolvendo a questão dos povos indígenas do Brasil, de um lado, um discurso que entende os povos indígenas como atrasados e acredita ser fundamental a homogeneização desses povos nas sociedades, no sentido de condenar políticas que delimitam territórios para que cada comunidade possa continuar com seus modos de viver. Por outro lado, existe o discurso que entende que esses povos devem ser respeitados em seus costumes e luta pela garantia de que continuem em suas terras e não os forcem a integrar-se na sociedade com o sentido de se homogeneizar.

Para seguir na problematização, quais são os discursos existentes sobre o texto, quais vozes sociais definem e compreendem o que é um texto?

Nas explicações sobre os discursos, Vieira e Faraco (2019b) apontam que, a um conjunto de discursos, podemos chamar de “**universo discursivo**” (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 47) e é importante reconhecer que os discursos podem se complementar, se relacionar, se contrapor e se sobrepor. Eles não são harmônicos entre si, pelo contrário, um mesmo assunto contém discursos contrários,

heterogêneos e contraditórios e isso é resultado das diversas esferas discursivas de onde partem tais discursos.

Dessa forma, “qualquer assunto está envolto por uma espécie de aura de discursos, os quais se relacionam a diferentes faces do assunto e os diferentes modos de interpretar cada uma dessas faces.” (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 47). Para exemplificar, os professores apresentam uma ilustração:



#PraCegoVer: Conjunto de sete círculos dispostos da esquerda para a direita, uma ao lado do outro, e ao mesmo tempo entrelaçados, alguns um pouco para cima e outros para baixo, todos estão contornados com linha tracejada. Ao centro com letras grandes Assunto e no centro de cada círculo, a palavra discursos.

De acordo com os autores, é desse universo discursivo que nós escolhemos e retiramos os fios com os quais tecemos nosso texto, por isso, é fundamental nos posicionarmos diante desse universo a fim de estabelecer uma conversa com o que já foi dito sobre tal assunto. Nesse ponto, a leitura sobre o tema nos auxiliará a fazer escolhas e, então, poderemos escrever sobre o tema.

Vieira e Faraco (2019b, p. 49) afirmam a importância de não apenas reproduzirmos os discursos, pois o texto, como o tecido, não é uma junção aleatória de fios e, sim, “um conjunto de fios entrelaçados, organizados, articulados num todo” (VIEIRA; FARACO, 2019b, p. 67) e, por isso, devemos tomar uma atitude ativa frente a eles.

Dito isto, e numa tentativa de me posicionar e ao mesmo tempo tomar uma atitude ativa diante do universo discursivo sobre o tecer, proponho repensarmos alguns discursos e concepções sobre o texto. Para realizar esta atividade de reflexão,

sugiro que utilizem os dois fones de ouvido, aumentem o som do computador e abram o [link](#) para lerem/ouvirem/sentirem o [Texto Sonoro - Juan Pablo Culasso.mp4](#)

O texto inicia com cantos de vários pássaros e barulhos de algumas moscas, de repente surge um som de batidas, quem já ouviu uma ultrassonografia ou exames cardíacos pode pensar que são batidas do coração - mas esse barulho se inicia do lado direito, para por alguns segundos e depois continua mais forte e vai se enfraquecendo pelo lado esquerdo até desaparecer. Continuam os cantos de vários pássaros e de moscas.

Essa primeira leitura, digamos, foi a decodificação do texto e se faz necessária para que possamos compreendê-lo. Agora, como nas aulas de análise literária, vou contextualizar. Esse texto foi produzido pelo *Design* de Som, Juan Pablo Culasso, ele viaja pelo mundo conhecendo e coletando os sons da natureza e produzindo seus textos, vários deles estão disponíveis na plataforma *Spotify*⁵².

Em relação ao texto que lemos/ouvimos/sentimos, foi intitulado “The sounds of a kangaroo jumping past the microphones”, em português “Os sons de um canguru pulando pelos microfones”. Na ocasião, Juan visitava uma floresta na Austrália e deixou um de seus equipamentos de gravação de áudio no mato, durante a noite. Na manhã seguinte, por volta do nascer do sol, o equipamento capturou a aproximação de um canguru. O animal se aproxima pelo lado direito, para por alguns segundos, certamente ele percebeu o equipamento no mato. Em seguida, ele pula pelos microfones - os sons ficam mais intensos - e, de acordo com Juan, podemos ouvir até a respiração do canguru. Eu tentei várias vezes e não consegui ouvir, porém Juan, por ser cego total e especialista em sons da natureza, conseguiu identificar.

Outra informação que considere curiosa é que Juan sabe que se trata do amanhecer, devido aos sons dos pássaros. Ele explica que, se fosse à noite, a floresta apresentaria outros sons, de grilos, por exemplo. De acordo com o especialista, é possível identificar, pelo canto, uma das espécies de pássaros da região, os *Gray Shrike Thrush*. Como eu já expliquei, Juan pesquisa os sons da natureza e identifica inúmeras espécies de aves devido ao canto, aos sons que produzem e ao habitat.

Agora, com todas essas informações, convido a ler/ouvir/sentir o texto novamente, aumente bem o volume e feche os olhos: [The sounds of a Kangaroo jumping past the microphones!](#)

⁵²Um tipo de serviço digital que dá acesso instantâneo a milhões de músicas, *podcasts*, vídeos e outros conteúdos de criadores no mundo todo. Possui planos gratuitos e pagos.

De acordo com Vieira e Faraco (2019b, p. 67), todo texto deve apresentar uma unidade temática sobre a qual ele se desenvolve e uma progressão temática que pode acontecer de três maneiras: quando uma informação nova vai sendo acrescentada sobre a outra, quando se parte de uma informação geral para as partes, quando se parte de uma informação específica para depois generalizar e quando se enumera e desenvolve situações. Que tipo de progressão há no texto lido/ouvido/sentido? Ou não há progressão? Tais questões são apenas para refletir.

Para Vieira e Faraco (2019b), o autor do texto decide sobre qual será a melhor forma de progressão de seu texto, levando em consideração os seus objetivos e o modo como pretende atrair o leitor. Além disso, o texto precisa ser coeso, ou seja, deve sinalizar de maneira explícita as ligações de sentido para fazer do texto um artefato verbal composto de progressão e de unidade temática. Proponho outro questionamento: até que ponto o artefato verbal pode ser compreendido da mesma forma por pessoas que usam a visão ocular e por pessoas que, no lugar da visão ocular, utilizam visões sensoriais?

Finalizo a seção deixando tais questionamentos em aberto. Não tenho pretensão de respondê-los nesta pesquisa, pois para isso eu deveria realizar um estudo envolvendo inúmeras outras áreas que poderiam auxiliar, como a neurociência e a psicologia, por exemplo. E essa é mais uma proposição para pesquisas futuras.

Na próxima seção, apresento estudos sobre os gêneros do domínio acadêmico.

4.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS DO DOMÍNIO ACADÊMICO

Rosângela Alves dos Santos Bernardino *et al.* (2014, p. 39) fundamentam-se em Bakhtin (1997) e relatam entender a linguagem como produto da interação social que se concretiza na forma de inúmeros gêneros discursivos. Para as autoras, os gêneros discursivos compreendem “tipos relativamente estáveis de enunciados produzidos em inúmeras esferas da comunicação humana e caracterizados por três aspectos fundamentais: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal”, e cada um desses aspectos são definidos através da natureza ideológica, dos propósitos e das particularidades das esferas sociais de onde eles se originam (BAKHTIN, 1997).

Bernardino *et al* (2014, p. 40) acrescentam que, dessa forma, o termo gênero do discurso representa os eventos linguísticos e textual-discursivos que utilizamos ao fazer uso da língua(gem), nas inúmeras e diversificadas situações de interação social.

No primeiro livro da coleção “Escrever na Universidade”, Vieira e Faraco (2019a, p. 89-90) discorrem sobre os gêneros textuais do domínio acadêmico, isto é, domínio no qual circulam os diferentes gêneros que fazem parte da vida de um estudante universitário. Os autores (2019a, p. 91) apontam que os textos presentes no ambiente acadêmico se organizam a partir de determinadas possibilidades e limitações estruturais, temáticas e estilísticas que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero.

Dessa forma, Vieira e Faraco (2019a, p. 81) indicam uma distribuição numa escala de formalidade e, ao apresentarem uma ilustração demonstrando essa escala, ressaltam algumas observações que devem ser levadas em consideração sobre a imagem: a) um gênero pode passar para registros vizinhos do *continuum*; b) assim como não há equivalência entre fala e formalidade, não deve associar-se escrita à formalidade; c) a escrita pode e deve ser informal; d) o registro deve ser coerente com o contexto no qual está inserido. (VIEIRA; FARACO, 2019a, p.81-82). Vejamos a ilustração:



FONTE: Vieira e Faraco (2019a, p. 81).

#PraCegoVer: Figura. Acima uma seta grossa, na horizontal, azul, com pontas nas duas extremidades. À esquerda, a escrita menos formais, à direita mais formais. Abaixo, quatro setas menores direcionam para quatro quadros. No primeiro, cinza, uma lista dos Gêneros informais: Carta pessoas, Diário, Crônica, Mensagem de texto, Bilhete, *Post* de blog, Dedicatória, Declaração de amor. No segundo, salmon, gêneros semiformais: Carta de leitor, Sinopse, Entrevista, Artigo de Opinião, Biografia, Contracapa de livro, Orelha de livro, Regra de jogo, Poema, Fábula, Conto, Romance, Receita Culinária, Legenda de foto, Anotações de aula. No terceiro, azul claro, gêneros formais: Resenha, Resumo Acadêmico, Carta comercial, Carta aberta, Carta de reclamação, Prova, Notícia, Reportagem, Artigo científico, Verbete, Receita médica, Relatório, Versículo bíblico, No quarto, verde claro, Gêneros ultraformais: Requerimento, Memorando, Abaixo-assinado, Ata de reunião, Lei, Veredicto,

Como percebemos, há uma lista exaustiva de gêneros acadêmicos. Vieira e Faraco (2019a) ressaltam a importância de conhecer e saber produzir essa diversidade de gêneros como habilidade fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento do letramento acadêmico, ou seja, para que o aluno possa se inserir nas práticas de linguagem (tanto de escrita, como de leitura) específicas do universo acadêmico.

Questiono: o que entendemos por letramento acadêmico?

Baltar, Cerutti-Rizatti e Zandomenego (2011, p. 17) confirmam que, no Brasil, os estudos e pesquisas voltados ao letramento surgiram na década de 1990, principalmente através dos trabalhos de Angela Kleiman (1995) e de Magda Soares (1998).

Kleiman (1995, p. 11) define letramento como “práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Para Soares (1998, p. 39), letramento é o “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. Em um artigo de Leda Verdiani Tfouni, Dionéia Motta Monte-Serrat e Diana Junkes Bueno Martha (2013, p. 24), as autoras declaram que, ao se atribuir um “novo sentido para a palavra letramento, em função das várias posições teóricas adotadas, pode-se dizer que, no estado atual, já existe uma polissemia relacionada à mesma, o que torna a sua conceituação complicada e confusa”.

Para desenvolver e incluir a visão de contínuo na relação de gêneros textuais, modalidades linguísticas e práticas comunicativas no contexto dos eventos e das práticas de letramento socialmente situados, Marcuschi (2001, p. 37-38) esclarece que se baseia em três conceitos sobre letramento. São eles: noção de evento de letramento; noção de práticas de letramento e noção de prática comunicativa.

A seguir, apresento como o autor explica cada uma das noções:

A noção de evento de letramento indicada por Marcuschi (2001) é aquela que envolve os usos da leitura e da escrita em contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados. O autor se pauta nos estudos de Barton e Hamilton (2000) e explica que os eventos de letramento são, em geral, atividades específicas que envolvem textos escritos para serem lidos ou para se falar sobre eles.

Quanto à noção de práticas de letramento, são modos culturais gerais na utilização do letramento em eventos específicos (STREET, 1995). De acordo com Marcuschi (2001), são modelos construídos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita.

E a noção de prática comunicativa inclui as atividades sociais através das quais a linguagem ou a comunicação é produzida, ou seja, “a maneira pela qual essas atividades são inseridas nas instituições, situações ou domínios que estão envolvidos em processos maiores, como sociais, políticos, econômicos e culturais” (GRILLO, 1989 apud MARCUSCHI, 2001, p. 38).

Em um de seus estudos, a professora Roxane Rojo (2013) explica que vivemos a era das linguagens líquidas e precisamos mover o letramento para os multiletramentos. De acordo com Brian Street (1995), não há o termo Letramento, no singular e com ‘L’ maiúsculo, mas, sim, múltiplos letramentos que surgem e são construídos de acordo com os contextos sociais e culturais em que vivemos, e conseqüentemente levando em consideração as relações de poder que envolvem tais contextos.

De acordo com Raquel Bevilaqua (2013, p. 102), a ideia de multiletramentos surgiu a partir de 1994, quando um grupo de teóricos, conhecido como o Grupo de Nova Londres, ou *New London Group*, se reuniu para debater os problemas encontrados no ensino anglo-saxão. Bevilaqua (2013, p. 102) explica que desse encontro resultou o documento intitulado manifesto programático, o qual indicou dois pontos principais: “a crescente diversidade linguística e cultural - reflexo de uma economia globalizada, e a multiplicidade de canais e meios/modos semióticos de comunicação”.

Segundo estudos da autora, esses foram os dois motivos que levaram ao surgimento do termo multiletramentos e iniciaram-se “discussões acerca dos efeitos

do contexto contemporâneo altamente diversificado e crescentemente tecnologizado sobre a escola.” (BEVILAQUA, 2013, p. 103).

Marcuschi (2001, p. 39-40) explica ainda que os múltiplos letramentos estão baseados nos domínios discursivos, nos quais acontecem os usos efetivos, em condições específicas e situados em suas produções típicas; e Rojo (2013) vai um pouco adiante e esclarece que o conceito de multiletramentos emitido pelo Grupo de Nova Londres indica dois tipos de “múltiplos” envolvidos nas práticas de letramento contemporâneas: a *multiplicidade de linguagens* que implicam semioses, mídias, textos multimodais e a *pluralidade e a diversidade cultural* apresentadas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, ênfase da autora).

Lívia Dayane Romão de Almeida e Lúcia de Fátima Santos (2016) explicam que, nos estudos de pesquisadores que integram a abordagem dos Novos Estudos do Letramento, há uma concordância de que a escrita não se reduz apenas a uma mera habilidade cognitiva e técnica. De acordo com Street (2007, p. 466)

As práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade (personhood). O que quero dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. (STREET, 2007, p. 466).

Além dos estudos em torno dos letramentos e multiletramentos, vêm surgindo estudos voltados ao letramento crítico, doravante LC. Nesse sentido, Clarissa Menezes Jordão (2016, p. 43) afirma que o LC compõe-se numa “abordagem educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas” e, se tais conhecimentos forem compartilhados, poderiam construir um mundo como um espaço de agência criativa e transformadora.

Ainda, de acordo com Jordão, o LC “é uma filosofia de vida, de profissão, de interação com as pessoas, com o conhecimento e com o mundo” (JORDÃO, 2016, p. 44). Desse modo, o LC não está separado da atitude dos sujeitos e “seus pressupostos constroem uma perspectiva ontológica respeitosa e uma epistemologia democrática que podem ser bastante produtivas no ambiente educacional” (JORDÃO, 2016, p. 45).

Jordão (2016) esclarece que o LC entende a língua como discurso e a concebe como uma prática social construtora de sentidos, tais sentidos são atribuídos aos textos pelos sujeitos. E, nessa perspectiva, o texto é sinônimo de qualquer unidade de sentido, tanto verbal como não-verbal, e é construído de maneira ativa em ações interpretativas.

A autora continua e explica que os sentidos do texto são adquiridos no ato da leitura e no contato do leitor/texto. É nesse contato que o leitor se utiliza de recursos interpretativos a fim de atribuir sentidos ao que lê e esses recursos são construídos pelo sujeito por meio das práticas de letramento com as quais ele tem contato no decorrer de toda sua vida social.

Para o LC, as diferentes pessoas, os diversos saberes e as variadas práticas sociais (inclusive as de letramento) não trazem em sua natureza elementos que nos permitam valorá-las a priori. É a existência concreta dessas práticas, saberes e pessoas em espaços sociais que as inserem em relações de poder hierarquizantes. Somos nós, enquanto agentes mais ou menos poderosos nas práticas de nossas existências, que conferimos valor às coisas do mundo, às pessoas e a seus conhecimentos. (JORDÃO, 2016, p. 45).

Nesse sentido, o LC exige um professor que saiba negociar, conversar, abrir-se mais no sentido de entender e compreender a todas/todos como seres inteligentes e que sempre temos algo a ensinar e aprender. O professor não é o mais sábio, nem o dono da verdade e, sim, aquele que constrói saberes e aprende enquanto ensina.

Neste ponto, não posso deixar de citar o educador brasileiro Paulo Freire, sobre o papel do professor, o estudioso afirma que há a necessidade de saber escutar o educando, “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.” (FREIRE, 1996, p. 77, destaque do autor).

Kleiman (2007, p. 21) faz um apontamento importante sobre a atitude do professor, destaco a afirmação na qual ela indica o professor como alguém que sabe que está num “contínuo processo de letramento”. Penso que essa é uma das chaves para que o professor tenha respeito pelos saberes de seus alunos, pois está num constante processo de aprendizagem.

Ao refletirmos sobre tais questões, é interessante perceber que, nos estudos envolvendo letramento acadêmico, multiletramentos e letramento crítico, o papel do professor é fundamental, por isso, acredito, como Jordão (2016), que “o professor é

um ser humano que interage com os outros e, ao fazê-lo, engaja-se e compromete-se com seu desenvolvimento integral”, seja no ensino básico ou no ensino superior.

Voltemos, agora, ao ponto inicial desta seção: os gêneros do domínio acadêmico. Vieira e Faraco (2019a, p. 7) afirmam que

As práticas de letramento de um estudante universitário envolvem atividades de escuta, fala, leitura e escrita, todas fundamentadas ao bom desempenho acadêmico. Entretanto, as atividades que costumam apresentar mais dificuldade são, sem dúvida, as de produção escrita. Isso se deve, em parte, talvez, ao fato de que normalmente falamos e escutamos mais do que lemos, e lemos mais do que escrevemos. (VIEIRA; FARACO, 2019a, p. 7).

Além disso, os autores reforçam que as experiências no ensino básico nem sempre levam ao domínio do escrever. Porém, ao ingressar numa universidade, esse domínio é essencial, pois a experiência acadêmica e o sucesso estão diretamente ligados à língua escrita. Neste ambiente, há a necessidade de escrever para estudar, redigir relatórios, resenhas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses (VIEIRA; FARACO, 2019a).

Sobre a questão, Benedito Gomes Bezerra (2012, p. 247) explica que inúmeros estudos indicam dificuldades encontradas por estudantes de graduação e de pós-graduação ao se apropriarem de novas práticas de leitura e de escrita, chegar a esses níveis de ensino não garante que eles dominem tais saberes. De acordo com o autor, “trata-se de práticas complexas que envolvem a orientação do aluno para o desenvolvimento de múltiplas competências, numa complexa inter-relação entre aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais” (BEZERRA, 2012, p. 247).

Por outro lado, Juliana Alves Assis (2014a) explica que o ingresso numa universidade é seguido de um período em que os estudantes se veem diante de inúmeros desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos.

A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redundam em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem pouco aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica. (ASSIS, 2014a, p. 803).

Vieira e Faraco (2019, p. 94-95) comentam que, ao ingressar numa universidade, além das dificuldades envolvendo a produção escrita, o aluno acredita que há uma certa padronização da escrita acadêmica, qualificada como formal e impessoal, no entanto, aos poucos ele vai percebendo a diversidade das situações que demandam práticas diversificadas de escrita e a exigência de múltiplas competências além do registro formal.

Sobre a apropriação da escrita acadêmica, Assis (2014b) explica que frequentemente os estudantes associam a pesquisa à objetividade e à neutralidade, e que isso deve ser desconstruído no sentido de buscar fazer com que eles identifiquem duas importantes dimensões da pesquisa: a exposição dos objetivos na construção dos saberes e a percepção dessa como lugar de debates e controvérsias.

Ainda no livro “Escrever na Universidade 1”, Vieira e Faraco (2019a, p. 98) indicam que, na maioria dos cursos de graduação, para alcançar um bom desempenho na escrita, o estudante precisa realizar uma grande quantidade de leitura. Dessa forma, a prática da escrita é realizada a partir de leituras sugeridas pelos professores e, entre os gêneros mais solicitados, estão o fichamento, o resumo e a resenha. Os autores apontam que, nos três gêneros, um dos objetivos é levar o estudante a praticar a sumarização de conteúdos.

Segundo Assis (2014b), nos anos iniciais dos cursos de graduação, há um trabalho importante em defesa de gêneros argumentativos, entre eles, encontra-se a resenha, vista como um dos mais importantes gêneros a ser aprendido pelos acadêmicos. Segundo a autora, o estudo desse gênero irá permitir que o estudante avance e se aproprie de outros gêneros acadêmicos como o projeto de pesquisa, o artigo científico, a dissertação e a tese.

Em outras palavras, parte-se do princípio de que esses e outros gêneros da esfera acadêmica demandam ao escrevente ações de textualização, isto é, modos de dizer igualmente presentes na resenha, sobretudo aqueles que dizem respeito às formas de apropriação do discurso de outrem e à construção de uma posição enunciativa por meio da qual o escrevente desenha sua compreensão, seu ponto de vista sobre o objeto do dizer e sua relação com as vozes convocadas e o campo científico em questão. (ASSIS, 2014b, 550).

Dessa forma, a experiência que o estudante adquire ao escrever uma resenha proporciona a vivência, bem como a significação de padrões de textualização valorizados pela comunidade acadêmica. Assis (2014b) ainda explica que, tanto no

gênero de resenha como de resenha temática, o aluno deverá ser capaz de construir uma postura crítica, ter capacidade de reflexão, de síntese e de análise, o que exige modos de dizer, maneiras de organização textual e conhecimento da normalização técnica⁵³.

Ainda sobre o assunto, Assis (2014b) retoma os estudos de Isabelle Delcambre e Dominique Lahanier-Reuter (2011), nos quais as autoras indicam as três principais dificuldades dos acadêmicos em relação à escrita de textos acadêmico-científicos, são elas:

- a) a aceitação de uma postura de autor (ethos científico);
- b) a coordenação das vozes (articulação entre/com os discursos de outrem);
- c) a utilização de normas técnicas (diferentes tipos de convenções).

A fim de desenvolver essas múltiplas competências, Juliana Alves Assis (2014b) afirma que, nos últimos anos, é frequente nos cursos de graduação no Brasil a presença de pelo menos uma disciplina, geralmente no primeiro ano, dedicada à prática de leitura e de escrita acadêmica: “ora focalizando especificidades da leitura dos textos acadêmicos e estratégias para sua escrita, ora se dedicando à reflexão sobre a leitura e a escrita de maneira mais geral, tendo em vista saberes e processos nelas implicados” (ASSIS. 2014b, p. 544-545).

Para ilustrar a afirmação feita por Assis (2014b), pesquisei rapidamente, entre os cursos de graduação envolvidos nesta pesquisa, se há disciplinas voltadas ao trabalho com a leitura e produção de textos.

Nas IES particulares, nos cursos de Jornalismo e Educação Física, encontrei as seguintes disciplinas: Português I e II; Produção Textual Acadêmica; Redação e Interpretação de Textos Técnicos. Na grade curricular dos cursos de Propaganda e Publicidade, Direito e Administração, não havia nenhuma disciplina voltada exclusivamente à introdução de leituras e produções textuais, com exceção da disciplina de orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ofertada nos anos finais dos cursos. No entanto, as faculdades possuem a oferta de disciplinas de nivelamento, ou seja, disciplinas em várias áreas do conhecimento, principalmente em Português e Matemática, que oportunizam uma revisão de conteúdos tidos como básicos e que muitos alunos esqueceram ou não estudaram no ensino médio.

⁵³ As normas podem ser prescritas pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), pela universidade, pela editora ou pelo periódico.

Quanto às universidades públicas, a realidade é muito parecida. Nos cursos de Educação Física e Direito, não aparece na grade curricular nenhuma disciplina que aborde especificamente a leitura e a escrita acadêmica, a não ser a disciplina específica de Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso. Em relação aos cursos de Pedagogia e Letras, aparecem as disciplinas: Leitura e Produção de Textos no Contexto Acadêmico; Compreensão e Produção de Textos das Esferas Cotidiana e Escolar/Acadêmica.

Ainda, de acordo com Assis (2014b), o objetivo de tais disciplinas nos anos iniciais é superar ou minimizar “as chamadas lacunas de formação da educação básica pelos estudantes recém-chegados às universidades, de modo a torná-los prontos a prosseguirem na formação” (ASSIS, 2014b, p. 545). Assim, as dificuldades dos acadêmicos são encaradas como deficiências deles ou da educação básica e não como uma etapa específica da formação acadêmica. E, inúmeras vezes, essas disciplinas acabam se tornando um treinamento da escrita de resumo, resenha, projeto de pesquisa, como se uma única disciplina tivesse que dar conta desse processo pelo qual os acadêmicos devem passar.

Obviamente, precisamos estar atentos para o fato de que existe nos ambientes acadêmicos uma preocupação voltada ao trabalho com gêneros argumentativos e acabam recaindo no âmbito da escrita. Prova disso é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que se constitui em uma das produções mais importantes de toda a formação acadêmica. Quanto à exposição oral do TCC, fica apenas em segundo plano e, no máximo, acrescenta ou subtrai valores da avaliação final, baseada exclusivamente no texto escrito, o qual, além de uma sequência previamente estipulada, deve seguir todas as regras da ABNT.

Darcília Simões (2005) explica que a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional) tornou obrigatória a monografia ou TCC no final dos cursos de graduação. Para atender tal exigência, os cursos implantaram disciplinas como Metodologia da Pesquisa, Metodologia Científica, Orientação de Monografias, Técnicas de Produção de Monografias entre outras.

A autora esclarece que a estrutura técnico-didática das universidades torna inviáveis orientações dos textos acadêmicos produzidos na graduação e a qualidade dos textos nem sempre chega ao desejado. Desse modo, o texto acadêmico funciona como uma etapa burocrática para a obtenção do grau.

Aponto um exemplo sobre uma realidade diferente que acontece nas universidades italianas onde há grande autonomia e cada universidade decide seu próprio sistema de regulamento e avaliação. Entretanto, as disciplinas optam por planos de estudos e avaliações alicerçadas em exames disciplinares que podem ser orais, escritos ou práticos. Quanto à qualificação final, considera-se a média obtida nos exames disciplinares e na qualidade no trabalho de investigação ou trabalho final, discutido publicamente em banca examinadora⁵⁴. Ou seja, a oralidade apresenta uma importância maior na verificação do trabalho final.

Na realidade brasileira, o TCC é apresentado publicamente e a avaliação é pautada no texto escrito. Esclareço que o intuito desta pesquisa não é realizar uma comparação e verificar se há uma forma melhor de apresentar o TCC, mas, sim, demonstrar que as exposições orais podem ser realizadas e valorizadas.

Diante do que foi exposto, fico me questionando sobre os trabalhos e atividades em torno dos gêneros discursivos orais: qual é o espaço deles dentro dos cursos de graduação? Discuto isso na subseção que segue.

4.2.1 Os gêneros discursivos orais no ensino superior

Com relação à oralidade, Adriana Carvalho Souza Castro *et al.* (2018, p. 172) afirmam que, nos últimos anos, houve um destaque em relação ao trabalho com a linguagem oral. De acordo com as autoras, isso aconteceu principalmente por influência das orientações presentes nos documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No entanto, Castro *et al.* (2018) reforçam que a linguagem oral sempre esteve nas propostas do ensino de língua materna e foi deixada para segundo plano.

Sobre o assunto, Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (2005), em sua pesquisa envolvendo a oralidade, diz que essa é uma preocupação antiga e que as

⁵⁴ Do Original: "Ogni materia inclusa nel piano di studi implica il superamento di un esame. Gli esami disciplinari (riferiti ad ogni singola materia) possono essere orali, scritti o pratici (soprattutto nelle istituzioni AFAM). La valutazione degli esami disciplinari è espressa in trentesimi (scala 0-30), il voto minimo è 18/30 e il voto massimo è 30/30. Al voto massimo può essere aggiunta la "lode" (30 e lode). La valutazione del titolo finale è espressa in centodecimi (scala 0-110), il voto minimo è 66/110 e il voto massimo è 110/110. Il calcolo del voto finale di ciascun candidato tiene conto della media dei voti ottenuti negli esami disciplinari, come pure della qualità del lavoro di ricerca o dell'elaborato finale discusso pubblicamente davanti ad una commissione di esame. Al voto massimo può essere aggiunta la "lode" (110 e lode) se decisa all'unanimità dalla Commissione di esame. Disponível em: <http://www.cimea.it/it/servizi/il-sistema-italiano-di-istruzione-superiore/sistema-di-votazione.aspx> Acesso em 14 ago 2020.

disciplinas de Retórica e Poética valorizavam a prática em sala de aula nos exercícios de elocução e recitação de discursos e poemas, porém a concretização da oralidade não ocorreu nos mais de dois séculos de institucionalização do ensino da LP do e no Brasil.

Barros-Mendes (2005) analisa os documentos oficiais e demonstra que, a partir de 1998, a oralidade é resgatada como uma atividade completamente nova e ganha destaque nas publicações oficiais voltadas ao Ensino Fundamental e Médio.

Anna Paula Scarabotto Cury (2016) realizou sua pesquisa de mestrado estudando sobre o trabalho com a oralidade no ensino superior. Para sua análise, ela pesquisou o contexto de três cursos superiores de uma universidade de São Paulo: Engenharia de Produção, Matemática - Ensino a Distância (EAD) e Direito.

Ao analisar os três programas, a pesquisadora (2016, p. 89) verificou que apenas o curso de Engenharia de Produção conta com uma disciplina que trabalha a oralidade como um objeto de estudo seguindo uma linha coerente. Cury (2016, p. 89) observou que o professor agrupava o ensino de leitura, produção escrita e oral com o objetivo de tornar os alunos aptos a se comunicarem nas mais diversas situações. Quanto ao curso de Direito, o ensino da oralidade volta-se para a área jurídica, reforçando o estudo da retórica e da argumentação, preocupando-se com o nível de escrita e leitura dos alunos. E, no curso de Matemática, Cury não percebeu o trabalho direto com a oralidade, havia apenas leitura e produção textual escrita.

Sobre as relações entre fala e escrita, Roxane Rojo e Bernard Schneuwly (2006) afirmam que, a partir da década de 1990, tais relações passaram a ser questionadas nas sociedades complexas e letradas. Os pensamentos simplistas e dogmáticos deram espaço a múltiplas reflexões e discordâncias. Entre as discussões mais atuais, os autores indicam duas:

- a) a existência de um contínuo ou gradação entre fala/escrita (linguística textual, análise conversacional, teorias de gêneros textuais); e
- b) a existência de relações complexas de constitutividade mútua entre fala e escrita em contextos específicos de uso (teorias da enunciação e do discurso). (ROJO; SCHNEUWLY, 2006, p. 465).

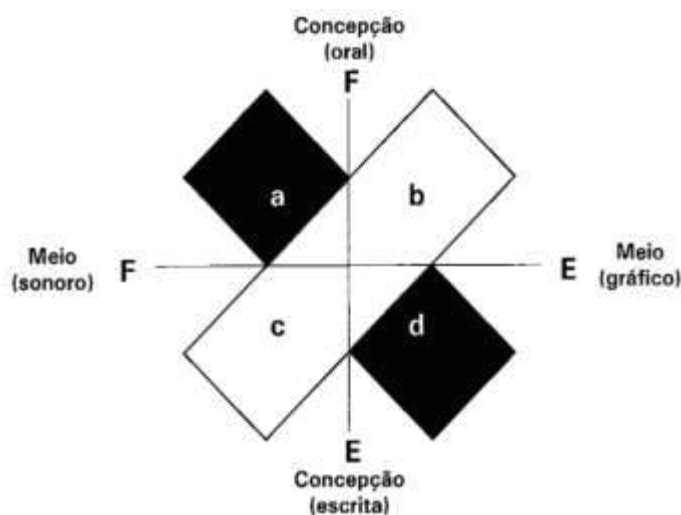
Rojo e Schneuwly (2006) complementam explicando que o principal estudioso a propor a visão do contínuo é Luiz Antônio Marcuschi. O linguista defende a hipótese de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das

práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Marcuschi (2010, p. 15-16) indica a dificuldade de se observar as semelhanças e distinções entre a fala e a escrita, uma vez que a mudança de perspectiva e as novas concepções entendem língua e texto como conjuntos de práticas sociais. Desse modo, as atividades de oralidade e escrita são reconhecidas como interativas e complementares contrariando os estudos anteriores à década de 80, quando eram entendidas como oponentes (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

O autor ilustra com gráficos e quadros a sua exposição. Destaco, a seguir, o gráfico que representa a oralidade e a escrita pelo meio de produção e concepção discursiva. De acordo com Marcuschi (2001, p. 39), a fala é de concepção oral e realizada pelo meio sonoro, já a escrita é de concepção escrita e meio gráfico. O espaço “a” compreende o domínio tipicamente falado, ou seja, a oralidade tanto quanto ao meio e à concepção. O “d” corresponde ao que é exclusivamente escrito. O “b” e o “c” retratam domínios mistos, nos quais há mistura de modalidades.

FIGURA 26: REPRESENTAÇÃO DA ORALIDADE E ESCRITA PELO MEIO DE PRODUÇÃO E CONCEPÇÃO DISCURSIVA



FONTE: Marcuschi (2010, p. 39).

#PraCegoVer: Esquema - Uma linha horizontal e uma vertical formam uma cruz. Lado esquerdo a letra F de fala (meio sonoro), lado direito E, de escrita (meio gráfico). Na linha vertical, acima a letra F indicando concepção oral e abaixo letra E, concepção escrita. Ao fundo um x formado por dois grandes retângulos ocupam o espaço da cruz que está dividido em quatro partes: a - esquerda superior, b - direita superior, d - direita inferior e c - esquerda inferior. O espaço “a” representa a oralidade e o “d” corresponde ao que é exclusivamente escrito. O “b” e o “c” retratam domínios mistos, nos quais há mistura de modalidades.

Para entender a aplicação do gráfico, Marcuschi (2010, p. 40) acrescenta um quadro com exemplos de gêneros textuais distribuídos de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva.

TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DE QUATRO GÊNEROS TEXTUAIS DE ACORDO COM O MEIO DE PRODUÇÃO E A CONCEPÇÃO DISCURSIVA

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversa�o espontânea	X		X		a
Artigo científico		X		X	d
Notícia de TV	X			X	c
Entrevista publicada na <i>Veja</i>		X	X		b

FONTES: Marcuschi (2010, p. 40).

#PraCegoVer: Tabela dividida em quatro colunas e quatro linhas. A primeira coluna G nero Textual apresenta: conversa o espontânea, artigo científico, notícia de TV, entrevista publicada na *Veja*. A segunda coluna indica o Meio de Produ o que pode ser sonoro ou gráfico, o autor classifica a conversa o espontânea como sonora, o artigo científico gráfico, a notícia de TV sonora, a entrevista publicada na *Veja* gráfica. A terceira coluna indica a Concep o discursiva que pode ser oral ou escrita, o autor classifica a conversa o espontânea como oral, o artigo científico escrito, a notícia de TV escrita, a entrevista publicada na *Veja* oral. A quarta coluna faz referência aos espaços do gráfico anterior denominados Domínio, o autor classifica a conversa o espontânea como a, o artigo científico como d, a notícia de TV como c e a entrevista como b.

Ao observar o quadro, percebo que o autor analisa uma conversa o espontânea como produ o sonora e concep o discursiva oral. Um artigo científico como produ o escrita e concep o discursiva escrita. A notícia de TV como produ o sonora e concep o discursiva escrita. Por fim, uma entrevista publicada em revista como produ o gráfica e concep o discursiva oral.

Marcuschi (2010) expõe que tanto a oralidade quanto a escrita permitem a produ o de textos coesos e coerentes, ambas são utilizadas na elabora o de raciocínios abstratos e apresenta es formais e informais, varia es de estilo, sociais, dialetais e outras. Uma se realiza pelo som e a outra pela grafia, contudo não se limitam ao som e a grafia, enquanto a fala se utiliza de entona o, ritmo, altura, gestualidade, movimentos facial e corporal, a escrita usa elementos próprios como

tamanho e tipos de letras, cores, formatos, elementos pictóricos (MARCUSCHI, 2010, p.17).

Louis-Jean Calvet (2011), em seu livro “Tradição Oral & Tradição Escrita”, dá preferência a definições como a de Maurice Houis (1980 apud CALVET, 2011, p. 10), para o autor,

A oralidade é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção auditiva da mensagem. A escrituralidade é a propriedade de uma comunicação realizada sobre a base privilegiada de uma percepção visual da mensagem. (HOUIS, 1980 apud CALVET, 2011, p. 10).

Diante do exposto, Rojo e Schneuwly (2006, p. 466) reconhecem a concepção de Marcuschi como a mais sofisticada entre as relações em oral e escrita nos usos sociais da língua, mas ainda há tendências tipológicas e sistemáticas, e relações de diferenças e semelhanças. Além do mais, ao analisar as explicações específicas sobre a oralidade e a escrita e relacioná-las ao contexto desta pesquisa envolvendo a inclusão, fiz dois questionamentos.

O primeiro: até que ponto a oralidade se realiza sobre a base privilegiada de uma percepção auditiva? Ou seja, que a fala é de concepção oral e se realiza através do som? Se pensarmos, por exemplo, na oralidade da LIBRAS, percebemos que ela se realiza sobre uma perspectiva gestual e em nenhum momento se utiliza do som, ela acontece exclusivamente por meio de gestos feitos com as mãos, expressões faciais e corporais e, mesmo assim, continua sendo uma fala.

O segundo: até que ponto a escrita se realiza sobre a base privilegiada de uma percepção visual? Ao refletir sobre o contexto de aprendizagem para alunos cegos/baixa visão, entendo a escrita - e a leitura – realizada através da percepção tátil, ou seja, quando se faz uso do braille e da percepção auditiva, por meio de leitores de tela.

Dessa forma, pensando nesses nem tão novos contextos educacionais e sociais, nota-se uma lacuna nas definições citadas e preciso concordar com Rojo (2013) que

Se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e de produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto. (ROJO, 2013, p. 8).

Por isso, não há como abordar oralidade e escrita como estanques e opostas, faz-se necessário um estudo que possa abranger as mudanças tecnológicas, no caso dos estudos de Rojo, e as mudanças culturais, no caso desta pesquisa.

Voltando à oralidade, Anna Paula Scarabotto Cury (2016, p. 51) realizou uma pesquisa sobre a instrução da oralidade no ensino superior. A autora explica que existe uma crença de que a análise dos gêneros orais seja algo mais simples, uma vez que são empregados na fala, como debates, entrevistas ou outra atividade falada. No entanto, a autora alerta que isso é um engano, pois o trabalho e a análise de gêneros orais são complexos e exigem inúmeras habilidades.

Sobre a questão, Elisete Maria de Carvalho Mesquita (2011, p. 4) afirma que os gêneros orais são pouco estudados e isso acaba refletindo numa concepção equivocada em relação à oralidade, que é considerada “a parte dominada de nosso conhecimento e que, portanto, não precisa ser aprendida e/ou ensinada, como acontece com a escrita”.

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Como citei anteriormente nesta seção, entendo que a oralidade não se apresenta baseada apenas na realidade sonora, mas na realidade gestual, quando pensamos no uso da LIBRAS, por exemplo. No entanto, a questão aqui é em relação à importância que se dá, ou não, ao trabalho com a oralidade no ensino superior. E sobre isso, a dissertação de Cury (2016, p. 90-91) revela que, nos ambientes acadêmicos, a maioria dos cursos de graduação não trata a oralidade como objeto de estudo, a não ser em situações extremamente específicas, como algumas disciplinas que trabalham com a competência comunicativa.

A autora conclui que há a necessidade de desconstruir o ensino acadêmico pautado somente nas práticas de leitura e escrita, bem como a valorização apenas da produção escrita. Cury (2016, p. 91) acrescenta que o trabalho conjunto dos gêneros orais e escritos visa a contribuir na formação de cidadãos que possam atuar e interferir na sociedade.

Adriana Fischer (2008, p. 181) estuda o letramento acadêmico no contexto de Portugal e afirma que

Muitos dos eventos de letramento presentes no meio acadêmico são recorrentes em outros contextos sociais, sejam em atividades orais ou escritas. Logo, não dá para negar que o ensino superior, incluindo professores e alunos, tem o compromisso de destinar esforços a atividades cujas habilidades estejam subjacentes ao letramento acadêmico. Assim, abrem-se possibilidades de atuação mais efetiva, reflexiva e crítica aos alunos em formação, em situações sociais diversas. (FISCHER, 2008, p. 181).

Nesse sentido, deveria existir uma valorização do trabalho com a oralidade, que em inúmeros aspectos se aproxima do trabalho com a escrita. De acordo com Cury (2016, p. 51-52), o ensino de um gênero oral aborda três dimensões, assim como os gêneros escritos: a) os conteúdos - transmitidos através da oralidade; b) a estrutura comunicativa - exposição, discurso, seminário, aula, entre outros; e c) as configurações específicas das unidades linguísticas - a posição do falante em relação ao tema, o uso de expressões linguísticas, a entonação. No entanto, as universidades, de um modo geral, e nossas sociedades grafocêntricas⁵⁵ privilegiam e centralizam o ensino dos gêneros escritos.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 16-17)

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. (MARCUSCHI, 2010, p.16-17).

O autor ainda reforça que a escrita se tornou indispensável e ao ser elevada a um *status* mais alto, simbolizou educação, desenvolvimento e poder.

Concordo com Marcuschi e acrescento, em nossa sociedade, a escrita ainda simboliza educação, desenvolvimento e poder. Entendo que apenas um tipo de escrita está associado a isso, ou seja, uma escrita privilegiada, padronizada, hipostasiada, digitada ou à tinta.

⁵⁵ De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2020), grafocêntrico significa o que está centrado na imagem gráfica ou escrita, tende privilegiar a imagem ou a escrita em detrimento do som. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/grafoc%C3%AAntrico>. Acesso em: 16 out. 2020)

Explicadas essas questões básicas, mas não menos complexas, passo para a realidade acadêmica, ou seja, o contexto em que esta pesquisa tem interesse.

Para Marcos Baltar, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Diva Zandomenego (2011, p. 21), o contexto universitário é “a instância da educação responsável por dar prosseguimento ao processo de letramento escolar de inúmeros jovens e adultos que nela ingressam”. Os autores complementam que, ao analisarmos a graduação e a pós-graduação, percebemos que a universidade atua fundamentada no tripé: ensino, pesquisa, extensão; e o estudante recém-chegado precisa lidar e se ambientar com os processos acadêmicos: a matrícula, a escolha da grade de disciplinas e horários, a elaboração de carteirinhas de acesso à biblioteca/ao restaurante, a criação de senhas para acessar o *site* da universidade, a utilização do ambiente virtual no caso de EAD, ou seja, são novas práticas, novas atividades, novos gêneros textuais/discursivos.

Embora, o estudante, ao ingressar no ensino superior, seja considerado “apto a participar de uma série de práticas discursivas universitárias, costuma levar algum tempo para se ambientar nesse novo ‘mundo de letramento’.” (BALTAR; CERUTTI-RIZZATTI; ZANDOMENEGO, 2011, p. 21).

A fim de avançar as reflexões sobre essa adaptação ao universo acadêmico, volto para o conceito de letramento e, como o campo desta pesquisa é a Linguística Aplicada, observo o tema nesta área.

Baltar, Cerutti-Rizatti e Zandomenego (2011, p. 17, grifos dos autores) esclarecem que “o termo letramento foi utilizado pela primeira vez por Mary Kato (1986) na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* como tradução do termo inglês *literacy*, isto é, *estado de ser letrado*.” Segundo Magda Soares (2009, p. 15), em 1988, a autora Leda Verdiani Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, diferencia alfabetização de letramento e “talvez esse seja o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas”.

Aponto aqui um questionamento: em que medida os múltiplos letramentos abrem espaço para as práticas discursivas dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial dentro das universidades? Será que as práticas comunicativas desses acadêmicos são reconhecidas e valorizadas?

As questões nos levam a refletir sobre o assunto, porém afirmo que nos contextos analisados por esta pesquisa é possível verificar que em pouquíssimos

momentos há a oportunidade de esses acadêmicos compartilharem seu conhecimento através de suas práticas comunicativas. Entre todas as discussões realizadas, apenas um acadêmico comentou que realizou apresentações orais no curso de graduação, mais especificamente seminários, nos quais a avaliação envolvia a oralidade. Os demais acadêmicos deixaram evidente que sempre foram avaliados através de trabalhos escritos, como provas e trabalhos, na maioria das vezes, objetivos e voltados especificamente aos conteúdos. Alguns acadêmicos relataram que havia várias atividades de apresentação de trabalho, mas, geralmente, a apresentação estava atrelada à entrega do trabalho escrito.

Assim, observo que o desenvolvimento de habilidades diretamente relacionadas com o letramento ou os múltiplos letramentos dentro da academia é realizado através da grande quantidade de leitura indicada em inúmeras disciplinas, entretanto, em relação às habilidades de escrita, na maioria dos cursos, são trabalhadas exclusivamente na disciplina que aborda diretamente a escrita do TCC. Ao voltarmos essa reflexão para o contexto dos acadêmicos com diversidades funcionais, percebo que eles continuam, diariamente e incansavelmente, tendo que se adaptar às realidades dos videntes. Suas habilidades nas práticas discursivas, bem como suas particularidades para realizá-las não são sequer levadas em consideração.

Outra questão é que, ao analisar os aspectos da oralidade de um ponto de vista inclusivo, torna-se inaceitável reconhecê-la como uma atividade constituída apenas por sons, como citei anteriormente, pensemos no exemplo do uso das LIBRAS, a oralidade acontece mediante gestos, expressões, movimentos, ou seja, o som é secundário. Dentro desse contexto, não há como conceber a escrita composta somente por meio de registro alfabético e à tinta, pois o braile, um tipo de escrita que já apresentei no capítulo 3, é constituído por inúmeras combinações de um ponto em alto relevo, ou seja, uma escrita reconhecida pelo tato, uma escrita sensorial, assim como a escrita realizada por meio da escuta de leitores de tela, isto é, da percepção auditiva.

Exibidos os fundamentos sobre a produção textual acadêmica e o não espaço da oralidade nos cursos de graduação, percebe-se o quanto as concepções precisam ser revistas ao levarem em consideração os contextos inclusivos. Reconhecer as Linguagens Sensoriais pode ser um passo para que as práticas acadêmicas sejam realmente inclusivas.

Em relação a isso, a próxima seção traz algumas indicações de como um texto pode ser mais acessível para acadêmicos cegos e baixa visão.

4.3 O TEXTO ACESSÍVEL PARA ACADÊMICOS COM DIVERSIDADE FUNCIONAL SENSORIAL

Quando eu afirmo sobre a necessidade de se reconhecer as Linguagens Sensoriais, não quero dizer que a partir de hoje todos os professores de cursos de graduação deverão saber tudo sobre o braile, descrições e AD. A intenção principal é que essas linguagens sejam reconhecidas e que isso possa interferir no sentido de tornar os ambientes acadêmicos, tanto os físicos, quanto os virtuais, e o acesso ao conhecimento mais democráticos. E, com o aumento de estudantes com diversidade funcional nos cursos de graduação, é essencial que exista um espaço dentro das universidades para atender esses alunos em suas particularidades, bem como profissionais especializados que trabalhem diretamente com esse público.

Devido à evolução tecnológica, os acadêmicos com diversidade funcional sensorial e outras diversidades utilizam o computador e recursos tecnológicos disponíveis a fim de superar algumas barreiras que dificultam o acesso e promovem a exclusão em inúmeras esferas. De acordo com a Lei nº. 13.146/2015,

Barreira é qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015).

Bruna Poletto Salton, Anderson Dall Agnol e Alissa Turcatti (2017, p. 13) apresentam os tipos de barreiras existentes:

- a) urbanísticas - nas vias, nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) arquitetônicas - nos edifícios públicos e privados;
- c) transportes - nos sistemas e meios de transportes;
- d) comunicacionais e de informação - qualquer obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e informações por intermédio dos sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

- e) atitudinais - atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) tecnológicas - aquelas que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Para proporcionar possibilidades de ultrapassar essas barreiras existentes na sociedade, surgiu o direito à acessibilidade, que está garantido na legislação brasileira por meio de leis e decretos. São eles: a Lei nº 10.098 de 9 de dezembro de 2000, o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, o Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 e a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 (SALTON; AGNOL; TURCATTI, 2017, p. 13). E, de acordo com Sasaki (2009), a acessibilidade foi organizada envolvendo um conjunto de dimensões: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica e instrumental.

Como já apontei anteriormente, o que nos interessa mais na produção desta tese são as barreiras comunicacionais e como ultrapassá-las. Em relação ao contexto acadêmico e ao uso do meio digital, percebo que algumas acessibilidades já estão disponíveis para esses acadêmicos. Como exemplo, aponto alguns *sites* que oferecem recursos para tornar o ambiente digital mais acessível, é o caso do *Hand Talk*, o *ProDeaf*, o *Rybená*, o *Suite VLibras*, que traduzem textos do português para LIBRAS. Para as pessoas com baixa visão, existem os recursos que ampliam a tela ou oportunizam o alto contraste facilitando a leitura. Em relação às pessoas cegas, o recurso mais utilizado é o leitor de tela, ele transforma em áudio as informações existentes nos textos e nas telas do computador e/ou do celular. Há leitores de tela para os diferentes sistemas operacionais e para dispositivos móveis. Entre os leitores, o mais utilizado é o NVDA⁵⁶.

De acordo com Salton, Agnol e Turcatti (2017), para navegar no computador, as pessoas cegas utilizam o teclado e não o mouse. Nas páginas da *web*, a navegação pode acontecer de duas formas: usando a tecla *Tab*, para a leitura de todos os *links* presentes na página, ou através das setas para fazer a leitura linear de um determinado conteúdo. Alguns *sites* disponibilizam o recurso do atalho, tornando a navegação mais rápida e fácil. Quanto aos documentos, para estarem acessíveis, eles

⁵⁶ NVDA é a forma abreviada de Nonvisual Desktop Access - Acesso à área de trabalho não visual.

devem seguir certas recomendações de acessibilidade, caso contrário, ficam confusos fazendo com que o leitor de tela não interprete o conteúdo adequadamente.

Além do computador, as pessoas com diversidade funcional sensorial podem utilizar a Linha Braille, como exemplifiquei na seção 3.1, do capítulo 3, ela é um ótimo recurso, pois converte a informação tanto do braile para áudio, como para texto escrito, e do texto escrito para áudio e braile.

E como essas barreiras comunicacionais no uso do meio digital podem ser resolvidas a fim de tornar o meio e o conhecimento mais acessíveis? Vejamos a seguir as barreiras citadas por Salton, Agnol e Turcatti (2017, p.28 e 31).

Para as pessoas cegas as principais barreiras são: imagens sem descrição; imagens complexas e gráficos sem alternativa em texto; vídeo sem alternativa em áudio; funcionalidades existentes no teclado; sequência de navegação confusa; tabelas que não fazem sentido quando lidas de forma linear; formulário ou questionário sem sequência lógica de navegação; conteúdos extensos sem a existência de sumários com *hiperlinks*; presença de recurso que diferencia humanos de robôs, o CAPTCHA sem a alternativa em áudio; cores ou efeitos visuais utilizados como a única forma de diferenciar ou transmitir informações importantes.

Para as pessoas com baixa visão: pouco contraste entre cor de fundo e cor de texto; uso de fontes serifa: *Times New Roman* e *Courier New*, cursivas ou decoradas; textos que se redimensionados perdem a funcionalidade; presença do CAPTCHA.

Ao observar tais barreiras, entendo que algumas só poderão ser solucionadas por especialistas e desenvolvedores de *sites*. De certa forma, ao seguirem as orientações do desenho universal, a maioria dos *sites* e páginas da *web* vem se adequando no sentido de tornar cada vez mais o meio digital acessível para todos. Logicamente ainda há muito a ser feito e a melhorar. Porém, o questionamento que levanto aqui é em relação ao que nós, usuários comuns, professores e pesquisadores em contato com estudantes com diversidades funcionais, podemos fazer para tornar os textos e os conteúdos que indicamos mais acessíveis.

A seguir, cito dicas recebidas no curso sobre Desenho Universal⁵⁷. As dicas foram apresentadas pelo professor Jorge Fiori de Oliveira Junior (2021). De acordo com o professor, essas orientações podem ser utilizadas na criação de um ofício ou texto escrito; de uma apresentação ou mesmo de uma avaliação escrita para ser utilizada num dispositivo digital.

⁵⁷Para obter mais informações, acesse: [Como criar Documentos acessíveis Untitled](#)

- 1) Usar fonte Arial ou Verdana;
- 2) Configurar o idioma do documento para que os leitores de tela realizem a leitura de maneira acessível;
- 3) Fazer a seleção e configuração dos títulos, subtítulos do documento;
- 4) É preferível utilizar o alinhamento do texto à esquerda;
- 5) Evitar o uso de caixa de texto e evitar colocar informações importantes no cabeçalho ou no rodapé, pois alguns leitores não realizam a leitura dessas seções;
- 6) Utilizar o espaçamento mínimo de 1,5 entre linhas e um espaço de 18 (pt) entre os parágrafos;
- 7) Utilizar as ferramentas disponíveis para a criação de listas;
- 8) Não criar tabelas muito grandes e complexas, sempre inserir título e descrição a fim de facilitar a localização da tabela no documento. Se a tabela ultrapassar uma página, repetir o título da tabela na página seguinte;
- 9) Criar legendas para as imagens;
- 10) Criar índices tanto dos títulos, como das legendas e ilustrações;
- 11) Inserir textos alternativos para gráficos, fórmulas, diagramas, vídeos e áudios.
- 12) Inserir *hyperlinks* em vez de *links*.

Ao apresentar estas dicas, questiono algumas que estão em total desacordo com a produção de textos acadêmicos, uma vez que tais textos devem seguir as normas da ABNT. Penso que as normas da ABNT é que deveriam seguir essas dicas de acessibilidade, assim, ao normatizarem os trabalhos acadêmicos, tornariam essas produções mais acessíveis.

Levanto esse questionamento, pois no ano de 2019 e início de 2020 - antes da pandemia - acompanhei a produção do TCC de dois acadêmicos cegos totais do curso de Direito. Um dos trabalhos envolvia o tema da Responsabilidade Civil e o outro, Direitos Tributários.

Reuníamo-nos para que eu pudesse fazer a leitura de livros que eles emprestavam das bibliotecas - e que não estavam acessíveis em outro formato. Explico que esta atividade de leitura foi voluntária e meu intuito era verificar de perto quais seriam as maiores barreiras na produção dos textos acadêmicos, no caso, o

TCC. Para atuar como leitora, eu tive que fazer um cadastro na APADEVI/PG indicando os dias e horários disponíveis.

Entre as inúmeras barreiras, como dificuldade de acesso às bibliotecas, falta de espaço apropriado para leitura em voz alta na biblioteca da universidade pública, inexistência de materiais de leitura em outro formato que não o livro físico, destaco três que considero voltadas diretamente à produção dos textos acadêmicos e que o contato mais próximo com essa realidade me permitiu observar.

A primeira é em relação à leitura. Os livros da área jurídica, denominados “doutrinadores”, estão disponíveis nas bibliotecas em vários volumes físicos, dessa forma, inacessíveis para os acadêmicos com diversidade funcional sensorial e por isso eles necessitam da presença de uma pessoa para realizar a leitura. Tanto na biblioteca da universidade pública, como da particular não são disponibilizados leitores, dessa forma, os acadêmicos precisam contar com os leitores voluntários da APADEVI/PG, algum familiar ou amigo.

A segunda é em relação aos textos digitais em formato de artigos. A leitura era feita pelos acadêmicos através dos leitores de tela, entretanto, a maioria dos textos, por não estar acessível, tornava-se muito confusa e, inúmeras vezes, eu precisava levar o meu computador, acessava o texto e ia lendo, enquanto os estudantes ouviam. Quando um trecho era considerado importante, ou chamava a atenção da/do estudante, ele/ela falava e eu ditava aquele trecho para que digitasse no computador.

A terceira é em relação ao uso das normas da ABNT. Os dois acadêmicos sentiam dificuldades tanto para reconhecer uma citação direta, quanto para colocar essa citação em seu texto. Em relação ao reconhecimento das citações - que, de acordo com eles, são muito visuais, seja pelo uso das aspas na citação direta curta, seja pelo recuo e fonte menor no caso de citação direta longa - os dois acadêmicos se confundiam para perceber em qual palavra a citação começava ou terminava. No caso da citação curta, era mais fácil por causa do uso das aspas, já as citações longas eram mais difíceis e eles precisavam parar a leitura, voltar para verificar com certeza.

No caso de organizar a citação no texto digitado, acontecia algo parecido, a citação direta curta era mais fácil, pois havia apenas a necessidade de colocar as aspas, mas a citação direta longa, que deve estar em um novo parágrafo, com fonte menor e recuo de 4cm, era uma tarefa mais complicada e demorada. Por isso, no final da digitação, eu fazia uma revisão das normas, tamanho de fonte, recuos e margens

para verificar se estava tudo de acordo com as exigências das universidades, ou seja, dentro das normas da ABNT.

No decorrer dessa atividade de acompanhamento dos acadêmicos, eu realizei um curso sobre audiolivros e pude observar alguns exemplares em áudio. No entanto, percebi que nesses livros não há a indicação da página, não existe uma diferenciação de citações ou de notas de rodapé e fiquei me perguntando: como um texto acadêmico poderia se tornar acessível para acadêmicos cegos e baixa visão? Por isso, fiquei imaginando que seria muito interessante organizar um livro baseado exclusivamente nas experiências auditivas.

Ao pesquisar uma empresa que publica livros acadêmicos em formato de áudio, recebi a informação de que, durante a leitura, há indicações como: “início de citação”, “fim de citação”, “nota de rodapé”, “fim da nota de rodapé”. Acredito que essa é uma forma de indicar a diferenciação das partes do texto acadêmico.

A seguir, fui pesquisar possíveis AudioTeses e encontrei uma gravação, a “AudioTese Educador Narrador” de Aline Cântia, publicada em 2017, porém o objetivo é mostrar a relação entre educação e narrativa e apresentar o texto através da narração da autora e de alguns autores citados, que fazem parte da obra.

Depois de algum tempo refletindo e pesquisando sobre a questão, tomei a iniciativa de gravar esta Tese-Texto-Eu em áudio, a fim de torná-la acessível aos acadêmicos com diversidade funcional sensorial. Primeiramente, entrei em contato com a Biblioteca da Federal do Paraná para verificar esta possibilidade e descobri que o texto final pode ser depositado em dois formatos. Dessa forma, fiz um teste e fiz a gravação de um capítulo e fui descobrindo meios de deixar a AudioTese mais acessível para os acadêmicos com diversidade funcional sensorial.

Durante as gravações, fui descobrindo e encontrando soluções - em áudio -, pois a ideia não é adequar os leitores cegos ao texto escrito, vai um pouco além. Eu pensei em organizar uma AudioTese que utilize mais a linguagem do ouvir, que exercite esta linguagem.

Uma das soluções foi colocar fundos musicais diferentes. Um para a citação direta e outro para as notas de rodapé, sendo que nas notas de rodapé deixei a voz de narração mais baixa. Obviamente estas explicações sobre o fundo musical estarão na seção Orientações para a leitura/audição da obra. Quanto à paginação, passa a

ser narrada depois do sumário e está sobreposta⁵⁸ à gravação da leitura do texto. Explico que as imagens são descritas depois do uso da #PraCegoVer. Espero que essas soluções se tornem um exemplo de como tornar uma tese em áudio mais acessível.

Finalizo este capítulo apresentando algumas informações e curiosidades sobre o filósofo, estudioso e fotógrafo cego Evgen Bavcar.

EVGEN BAVCAR

Nascido na Eslovênia, em 2 de outubro de 1946, Evgen Bavcar ficou cego aos 12 anos de idade após sofrer dois acidentes. Hoje é Doutor em História, Filosofia e Estética pela Universidade de Sorbonne, na França. Bavcar vive em Paris e viaja o mundo mostrando às pessoas que a imagem não precisa ser explicitamente visual, acumula a função de pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa Científica-CNRS.

FIGURA 27: FOTOGRAFIA EVGEN BAVCAR



FONTE: Bavcar (2013).

#PraCegoVer- Fotografia colorida. Imagem centralizada, rosto e ombro de Evgen. Um senhor de 74 anos, pele clara, cabelo e barba branca, seus olhos estão entreabertos, e tem a aparência serena e séria. Usa um chapéu preto e um óculos com aro vermelho. Veste uma camisa branca, paletó cinza escuro e um cachecol vermelho. No ambiente há outras pessoas, parece uma plateia.

⁵⁸ O acadêmico com diversidade funcional sensorial possui muita facilidade em reconhecer várias vozes ou sons sobrepostos, o exercício do ouvir tudo a sua volta torna isso algo simples. Por outro lado, o vidente sente muita dificuldade de ouvir vozes e sons sobrepostos, porém, ao exercitar o ouvir, essa pode se tornar uma atividade mais comum.

O estudioso Rodrigo Frare Baroni (2020) realizou um estudo interpretativo de fotografias de Evgen Bavcar e em uma de suas conclusões explicou que a figura do fotógrafo-cego - criada por Bavcar - “é aquela que brinca de nos conduzir a terras estrangeiras, em um pensamento por imagens no qual se redesenham as fronteiras entre o possível e o impossível” (BARONI, 2020, p. 54).

A seguir, uma das fotografias de Evgen Bavcar, intitulada Um sonho de movimento.

FIGURA 28: FOTOGRAFIA UM SONHO DE MOVIMENTO - 1997



FONTE: Baroni (2020).

#PraCegoVer- Fotografia em preto e branco. Numa rua escura, ao centro, Evgen Bavcar segura uma bicicleta ao seu lado, a foto está levemente inclinada como se ele estivesse descendo pela rua. Evgen usa um chapéu, óculos, jaqueta, calças e sapatos. A sombra de Evgen e de sua bicicleta ocupam o primeiro plano, na rua, raios luminosos destacam o contorno de Evgen e os raios das rodas da bicicleta. Ao fundo uma casa mais iluminada, um gradil e arbustos ocupam a calçada.

5 DESFIANDO E DESAFIANDO AMARRAS: POR UMA PESQUISA PLURAL

¿Qué oposición podría ofrecer el ámbito de los excluidos y abyectos a la hegemonía simbólica que obligara a rearticular radicalmente aquello que determina qué cuerpos importan, qué estilos de vida se consideran “vida”, qué vidas vale la pena proteger, qué vidas vale la pena salvar, qué vidas merecen que se llore su pérdida?
Judith Butler, 2008

Quais vidas valem a pena ser protegidas? Quais vidas são consideradas vidas? Esses questionamentos feitos por Judith Butler, em 2008, são hoje, em 2021, muito atuais. Não há como desprezar os acontecimentos lá fora. Nas últimas semanas, quando o Afeganistão⁵⁹ foi o centro do mundo, muito mais do que as paralimpíadas⁶⁰ e a pandemia, muita tristeza e algumas reflexões vêm à tona.

Milhares de pessoas querem sair do país onde vivem e buscar uma vida melhor em outro. Pessoas desesperadas invadem aviões, dezenas agarram-se neles, do lado de fora, na impossível tentativa de se salvarem. O avião decola e dois afegãos que buscam um fio de liberdade despencam das alturas diante da humanidade...

Essas pessoas não mereciam viver? E os milhares que não conseguirão sair como irão sobreviver? Sem contar os refugiados, que nos últimos anos, devido à crise humanitária, tentam entrar em outros países, milhares morrem tentando e outros milhares são deportados antes mesmo de chegar a um destino seguro. Tais pessoas não têm o direito de viver em outro país? “Quem são os reconhecidos pelas leis e quem são os criminalizados pelas leis?” (BUTLER, 2008, tradução minha).

Por que a existência de alguns seres humanos é invisível para as sociedades? Apesar de tudo isso, vamos sobrevivendo...

E, no período que atletas paralímpicos brasileiros são destaque nos Jogos Paralímpicos em Tóquio, aqui no Brasil, o desministro da educação, Milton Ribeiro,

⁵⁹ No mês de agosto de 2021, o presidente americano Joe Biden anunciou que seu exército iria deixar o Afeganistão, de acordo com o governo americano, o grupo Talibã havia tomado a capital - Cabul - e assumido a liderança governamental. A ocupação americana no Afeganistão iniciou no dia 7 de outubro de 2001 e nestes vinte anos de guerra, foram mortos mais de 47 mil civis e 68 mil militares, sendo 66 mil afegãos. (Disponível em: exame.com e G1.com)

⁶⁰ Os Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020 foram realizados entre os dias 25 de agosto a 5 de setembro de 2021, devido à pandemia Covid-19 que impediu a realização em 2020. O Brasil participou com uma delegação de 260 brasileiros (sendo 164 homens e 96 mulheres) incluindo, entre eles, atletas sem deficiência que atuam como guias, auxiliares, goleiros e timoneiros. A maioria (72,9%) tem alguma deficiência física; as pessoas com deficiência visual são 23,2% dos atletas; e os atletas com deficiência intelectual são 3,9%. Nas Paralimpíadas de Tóquio, o Brasil teve 22 medalhas de ouro, 20 de prata e 30 de bronze, ficando na sétima colocação do ranking mundial.

faz declarações⁶¹ extremamente contrárias a uma educação democrática, “a universidade deve ser para poucos” e “os alunos com deficiência atrapalham o desenvolvimento dos outros alunos” foram falas que despertaram muitas críticas e questionamentos sobre a questão. São afirmações que se mostram completamente incoerentes aos anseios exigidos pela realidade atual. Depois de tantas lutas e conquistas na busca pela inclusão de alunos com diversidades funcionais em salas regulares, a proposição do Decreto nº. 10.502⁶², feita pelo atual presidente do Brasil, indicando que a educação desses estudantes deve ser apenas em salas especiais, é um enorme retrocesso. Ademais, são inúmeras as leis brasileiras que estabelecem a todos, sem discriminação, o direito à educação.

E nesse contexto diverso, absurdo e injusto, temos que continuar na busca e na luta pelas universidades públicas e por melhorias na educação.

Explico que os capítulos anteriores mostraram os caminhos teóricos que embasaram a pesquisa, no presente capítulo, traço um panorama metodológico na tentativa de apresentar o planejamento e realização de uma pesquisa plural.

Em seu livro “A arte de pesquisar”, a professora Mirian Goldenberg (2004) afirma que toda pesquisa é um processo e não há como prever cada etapa, podemos planejar, sim, traçar uma metodologia, mas, a partir do momento que uma pesquisa se inicia, ela não é passível de controle.

No pré-projeto desta pesquisa, quando ela era ainda um esboço e indicava as etapas, eu imaginava alguns caminhos a percorrer, no entanto, no desenvolvimento do estudo, vários acontecimentos mudaram algumas passagens, ampliaram as possibilidades e, por isso, atalhos e outros rumos foram sendo trilhados e tecidos, surgiram novos desafios e novas realizações.

De acordo com Minayo (2009, p. 17), a teoria é construída e apresentada para explicar um fenômeno ou um processo, bem como para melhor compreender tal fenômeno ou processo. Assim, ao abordar a educação linguística brasileira, ao entender os acadêmicos com diversidade funcional sensorial como minorias linguísticas, ao explicar o contexto da educação e da legislação inclusiva brasileira e

⁶¹ Para verificar as declarações do ministro, entrar no link:

<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>

⁶² #naoaodecreto10.502. No dia 26 de outubro, a AMPID (Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência) divulgou a inconstitucionalidade do Decreto e exigiu sua exclusão do ordenamento jurídico. Porém, há ainda uma votação a ser realizada no início de 2022.

ao expor estudos sobre as produções textuais acadêmicas, esta pesquisa constrói uma teoria envolvida com o social, com saberes linguísticos, com as identidades e contesta ideologias dominantes.

Qual metodologia seguir? Esta pesquisa se encaixa em algum tipo único e específico? A resposta é não, pois pretendo descrever os passos de como a pesquisa foi planejada, executada, em alguns momentos desafiada e desenvolvida. Não tenho a ambição de encaixá-la em um único tipo de pesquisa, no entanto, por meio dos conselhos da banca de qualificação, eu a situo e a contextualizo com o intuito de explicar de maneira coerente as metodologias envolvidas.

Por isso, o capítulo foi organizado em seis seções. Na primeira seção, apresento brevemente os rumos da pesquisa social e da pesquisa em LA Crítica envolvida com a pesquisa narrativa e interpretativa. Na segunda seção, explico como foi a aproximação com a APADEVI/PG. Na terceira, apresento os co-participantes desta pesquisa, ou seja, as pessoas brilhantes, tanto aquelas que foram selecionadas, convidadas a participar do estudo, como as que surgiram com o andamento da investigação e que foram presentes, tornando outras descobertas possíveis. Na quarta seção, indico quais foram os principais instrumentos utilizados para que a investigação se concretizasse: os encontros e as entrevistas. A quinta seção traz as narrativas/produções de três acadêmicos em relação ao TCC, e finalizo com a sexta seção, que indica quais foram as ações da pesquisa.

5.1 A PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Minayo (2009, p. 16) afirma que a “pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. De acordo com a autora, a pesquisa alimenta a prática do ensino e a atualiza diante da realidade do mundo, desse modo, por mais que a pesquisa seja uma atividade teórica, ela estabelece um vínculo entre pensamento e ação. Para a autora,

Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos. (MINAYO, 2009, p. 16, destaques da autora).

Seguindo por este pensamento, Flick (2013, p. 17-20) explica que a pesquisa social apresenta três tarefas principais:

- a) Descrição, entendimento e explicação de fenômenos - a ciência e o cientista formam o grupo alvo para a realização da pesquisa e seus resultados;
- b) Pesquisa aplicada e participativa - este tipo de pesquisa não é apenas um processo de conhecimento para os pesquisadores, mas, sim, um processo de conhecimento, aprendizagem e mudança tanto para o pesquisador como para os participantes;
- c) Base para decisões políticas e práticas - a pesquisa social, além de proporcionar os dados e os resultados como uma base para as decisões, faz estimativas e avaliações.

E, assim, denomino esta pesquisa como social, pois, além de expor descrições, ser entendida como um processo de conhecimento, de aprendizagem e de construção, pretende ser mudança para todos os envolvidos. Ela elabora e tece dados na tentativa de apontar tomadas de decisões a fim de influenciar nos contextos ditos inclusivos, porém que continuam sendo exclusivos.

Bridget Someckh e Cathy Lewin (2015, p. 27) argumentam que a pesquisa em ciências sociais não busca soluções eficazes para os problemas sociais - como uma pesquisa médica que busca um medicamento, por exemplo, pois as pessoas tomam decisões que variam em função de diferentes suposições e intenções. De acordo com as autoras, a experiência humana se manifesta pela complexidade e os pesquisadores e pesquisadoras sociais precisam utilizar teorias e métodos que considerem isso. Someckh e Lewin (2015, p. 28) ainda reforçam que, dessa forma, a pesquisa social se pauta em outras disciplinas como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a história e as artes criativas. Da sociologia, aprende como as relações sociais são formadas e reproduzidas, da psicologia explora a compreensão do comportamento humano, da história analisa documentos, registro, testemunhos e das artes criativas dá importância à criatividade e à imaginação.

Pensando nos caminhos metodológicos percorridos por esta pesquisa qualitativa e que se insere no campo da Linguística Aplicada Crítica, é importante apontar a fala de Clarissa Menezes Jordão (2016, p. 13), a autora diz que

Fazer LA é, em suma, relacionar-se com outras áreas, outros conhecimentos, outras metodologias, outras visões, estabelecendo práticas multifacetadas, plurais, contingentes que se contrastam e contrapõem, exigindo uma abertura constante para negociações. Fazer LA é tomar estradas principais e também secundárias, seguir rumos legitimados e também marginais, andar pelas estradas e pelas picadas, seguindo rumos e abrindo passagens - sempre. Lidando com presenças e ausências - sempre. (JORDÃO, 2016, p. 13).

Dessa forma, esta pesquisa em LA Crítica busca apoio em outras áreas do conhecimento, estabelece práticas que podem ser alteradas e se abre para negociações. Em alguns momentos, ela segue por caminhos mais seguros, em outros não há como saber o que encontrará, entretanto, ao negociar e tentar encontrar uma saída, novos caminhos são abertos. Reafirmo que o encontro e a pesquisa com os estudantes da APADEVI/PG mostram o quanto nós, professores e pesquisadores, temos a aprender com eles, o quanto precisamos estar abertos a novos aprendizados e conhecimentos, o quanto nosso pensamento precisa se metamorfosear, ou seja, se transformar diante da “transição paradigmática” (SANTOS, 2021, p.402) que estamos vivendo e o quanto é nosso compromisso compartilhar desaprendizagens e aprendizagens com outros pesquisadores e futuros professores.

Pensando nisso, esta pesquisa, ao envolver estudos sobre as Linguagens Sensoriais utilizadas pelos universitários com diversidade funcional sensorial, entra num lugar desconhecido, revela conhecimentos ignorados e tenta realizar uma aproximação com toda esta realidade. Uma atitude arriscada? Talvez, porém muito desafiadora e gratificante.

De acordo com Moita Lopes (2006, p. 30), um dos grandes desafios da LA atualmente é “construir uma forma de produzir conhecimento que, ao compreender as contingências do mundo em que vivemos, possibilite criar alternativas sociais para aqueles que sofrem às margens da sociedade”. O autor ainda acrescenta que as vozes dessas pessoas evidenciam conhecimentos sobre a vida social que nos auxiliam a esclarecer as questões da pesquisa e colaboram com “a construção de uma aliança anti-hegemônica em tempos de discursos globalizados e hegemônicos” (MOITA LOPES, 2006, p. 30).

O autor indica que a construção de todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de oportunizar a compreensão da vida social e outras alternativas sociais. “É tempo de reinventar a vida social, assim como a LA, como forma de compreendê-la, de modo a imaginar novas ações políticas.” (MOITA LOPES, 2006, p. 104).

Por um lado, reconhecemos a necessidade de a pesquisa fazer alguma diferença na caminhada acadêmica desses estudantes e por outro entendemos a importância de “construir outro discurso para a vida social, pleno de alternativas que possam alterar o presente e reinventar a vida social.” (MOITA LOPES, 2013, p. 20).

E o que seria reinventar a vida social nesta pesquisa? Com o reconhecimento e a valorização das Linguagens Brasileiras Sensoriais, novas oportunidades de compreensão estarão à disposição e novas oportunidades de existências, pois, se tais linguagens são invisíveis, seus falantes são inexistentes para a sociedade. Por outro lado, se reconhecidas, seus falantes passam a ter voz, começam a ser ouvidos e a ocupar espaços sociais antes negados. Obviamente, as coisas não são tão fáceis assim e ainda haverá muitos obstáculos, pois o reconhecimento não vem de uma hora para outra, leva um tempo até a sociedade entender e reconhecer as linguagens e consequentemente seus usuários.

Nesse sentido, Moita Lopes (2013) aponta quatro aspectos que devem constituir essa LA:

- 1.A imprescindibilidade de uma LA mestiça, que corresponde, na verdade, à mesma reestruturação interdisciplinar que está ocorrendo em outros campos do conhecimento, de modo a poder dialogar com o mundo contemporâneo;
- 2.Uma LA que explode a relação entre teoria e prática, porque é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos a prática está adiante da teoria;
- 3.Uma LA que redescreve o sujeito social ao compreendê-lo como heterogêneo, fragmentado e fluido, historicizando-o;
- 4.LA como área em que ética e poder são pilares cruciais, uma vez que não é possível relativizar todos os significados: há limites éticos que devem nos orientar. (MOITA LOPES, 2006, p. 31).

Ao levar em consideração esses aspectos e ao optar pela pesquisa no campo da LA Crítica, tive a certeza de que ela deveria, de alguma forma, intervir, fazer a diferença na vida dos participantes co-construtores deste trabalho, deveria levar em consideração pontos de vista e conhecimentos invisíveis para a maioria da sociedade, deveria reconhecer os participantes como seres sócio-históricos, e colaborar com a exclusão de significados que causem dor, mal aos outros e sofrimento humano.

Neste ponto, esclareço que a decisão de realizar uma pesquisa, digamos, plural, surgiu no decorrer do estudo, pois entendo que a pesquisa em LA Crítica torna o sujeito social “inseparável do conhecimento produzido por ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (MOITA LOPES, 2013, p.

17). Além de concordar com o autor, entendo a pesquisa como um modo de fazer política e de agir sobre os contextos, por isso, os objetivos do estudo e das ações produzidas por esta pesquisa tiveram um papel fundamental no momento de organização metodológica da investigação.

De acordo com Kanavillil Rajagopalan (2013, p. 144), “durante muito tempo, os estudiosos conduziram seus estudos sob a doce ilusão de que fosse perfeitamente possível e legítimo abordar a linguagem sem prestar a mínima atenção à questão política na qual o fenômeno em enfoque se achava envolto”. Seguindo o autor, compreendo a linguagem como “constitutivamente e indissociavelmente política” (RAJAGOPALAN, 2007, 330) e o quanto se deve levar em consideração o contexto social no qual a pesquisa está inserida.

Dessa forma, entendo esta pesquisa como uma pesquisa narrativa, segundo Barcelos (2020, p.22-23) na pesquisa narrativa

Há a interferência das visões pessoais do pesquisador e o processo de composição de significados. Na pesquisa narrativa, há a preocupação com a temporalidade (experiências passadas e desejo de novas (futuras) experiências), aspectos pessoais (sentimentos, esperança, desejos, reações) e sociais (ambiente, força e fatores subjacentes) e espacialidade (contexto) da pesquisa e histórias dos participantes.

Tudo isso, obviamente, exige do pesquisador um posicionamento diferente, em alguns momentos ele é pesquisador-observador e em outros é pesquisador participante (BARCELOS, 2020) e, eu acrescento, exige dos participantes, pois são convidados a agirem dentro da pesquisa e passam a ser construtores.

Barcelos (2020) ainda explica que os estudos de Barkhuizen, Bensos e Chick, realizados em 2014, forneceram quatro razões para a virada narrativa, assim, a autora destaca que a virada narrativa

- a) se tornou interessante para os pesquisadores descontentes com a abordagem qualitativa e positivista;
- b) reflete questões da pós-modernidade como conceitos do eu, das identidades e da individualidade, ao contrário de teorias gerais sobre o comportamento humano; e
- c) é um recurso para as pessoas na construção de suas identidades e ajuda os pesquisadores a compreender esse construto. (BARCELOS, 2020, p.24-25).

Complementando as explicações de Barcelos (2020), Jean Clandinin e Michael Connelly (2000, p. 20) definem a pesquisa narrativa como “uma forma de

entender a experiência” dentro de um processo colaborativo entre o pesquisador e o/s pesquisado/s, no caso desta pesquisa, entre a pesquisadora e os co-construtores. Desse modo, para os estudiosos, a pesquisa narrativa mais comum pode ser entendida como uma metodologia através da qual são geradas histórias e/ou narrativas sobre um tema específico. Ao analisar essas narrativas, poderá compreender determinado fenômeno.

Para Vera Lúcia de Oliveira e Paiva (2007, p. 166), “as narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes”, pois são eles que nos explicam sobre os processos de aprendizagem. Essas narrativas podem nos levar a entendimentos sobre tal processo de aprendizagem. Além disso, as narrativas têm o poder de empoderar as pessoas e expandir as vozes que podem ser ouvidas na pesquisa, enfatizando vozes de grupos tradicionalmente marginalizados (BARKHUIZEN et al., 2014) e invisibilizados, como é o caso dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial.

Barcelos (2020) ainda nos explica que as narrativas podem ser obtidas por meio de inúmeros métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo. Explico que, para esta pesquisa, realizei 10 encontros do tipo focal e 9 entrevistas semiestruturadas com os co-construtores. Todos os encontros e as entrevistas foram gravados para que eu pudesse ter o acesso repetido aos relatos. Além das gravações, utilizei notas de campo, observações e narrativas escritas/faladas pelos próprios acadêmicos.

Portanto, a aproximação com a instituição, o convite aos acadêmicos com diversidade funcional sensorial, a decisão em realizar encontros de grupo focal e as entrevistas semiestruturadas foram planejadas com o intuito de aprender, vivenciar novas experiências, ouvir e levantar reflexões. Os outros instrumentos, como as notas de campo, as observações e as narrativas dos acadêmicos, não foram planejadas antecipadamente, entretanto, foram mostrando-se úteis no decorrer e desenvolvimento do estudo. Concordo com Barcelos, quando ela exprime que

A pesquisa narrativa ou pesquisa com narrativas nos permita cada vez mais poder ouvir atentamente as histórias de nossos alunos e alunos-professores e, dessa forma, nos ensinar sobre suas vidas e seus mundos. E que isso possa nos ajudar a contar histórias mais inspiradoras sobre eles. Que possamos escrever e tornar públicas mais narrativas de alegria, esperança, amor, experiências positivas, felicidade, resiliência, agenciamento e motivação. (BARCELOS, 2020, p. 36).

Espero que as narrativas e relatos apresentados possam proporcionar inúmeras reflexões e possam trazer pensamentos de esperanças.

A seguir, menciono como aconteceu a aproximação com a APADEVI/PG.

5.2 A APROXIMAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

De acordo com Flick (2004, p. 69), “o acesso ao campo em estudo é uma questão crucial na pesquisa qualitativa” e o que eu imaginava uma tarefa difícil foi de certa forma bem natural.

O primeiro contato aconteceu por telefone antes mesmo de eu ingressar na UFPR, no início de 2017, quando eu preparava o pré-projeto para participar da seleção de doutorado. Liguei na instituição e consegui conversar com a coordenadora pedagógica. Expliquei minha intenção em fazer a pesquisa com acadêmicos cegos que frequentam a APADEVI/PG, comentei que eu já conhecia um acadêmico nesta situação, pois ele tinha sido meu aluno na educação básica, no entanto eu queria saber se havia mais alunos da APADEVI/PG que estudavam nas universidades locais e se havia a possibilidade de realizar a pesquisa na instituição.

A coordenadora comentou que há poucos pedidos de realização de pesquisa na instituição e que geralmente são realizadas por professores que já atuam com a educação inclusiva e/ou trabalham na APADEVI/PG. Ela contou sobre alguns acadêmicos que frequentam a instituição e as universidades, além do aluno que eu conhecia. Eu reforcei que a pesquisa ainda era uma ideia, que eu precisava passar por todas as etapas de seleção do doutorado e que, caso aprovada e se minha pesquisa fosse aceita, eu voltaria a entrar em contato. Ela desejou sucesso, disse que a pesquisa era bem-vinda na instituição e ficaria esperando meu retorno.

No decorrer do ano me preparei para a seleção, realizei várias leituras, estudei e fui reescrevendo o pré-projeto. No período de seleção, que se iniciou em julho de 2017⁶³, a primeira etapa era a análise do projeto e da documentação exigida (diploma de mestrado, proficiência em duas línguas estrangeiras, documentos pessoais e informações profissionais). Consegui passar nesta etapa e fui para a segunda, que era a prova escrita. Passei na segunda e me preparei para a terceira etapa, a entrevista presencial. E foram longos meses de angústia, força de vontade e

⁶³ Para saber mais, ver informações sobre as etapas do processo seletivo 2017/2018 em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppglettras/pb/processo-seletivo-20172018/>

esperança em fazer parte de uma universidade pública tão conceituada e num programa de pós-graduação⁶⁴ de qualidade e excelência internacionais.

Quando saiu o resultado final, no dia 31 de janeiro de 2018, fiquei muito, muito feliz, minha classificação foi 11^{a.}, ou seja, a penúltima colocada, mas comemorei como se fosse a primeira. Logo comecei a me organizar para uma nova etapa de minha vida: a tão sonhada, esperada e planejada pesquisa de Doutorado.

Antes mesmo de efetivar a matrícula, a ansiedade fez-me entrar em contato com o meu orientador, o professor Francisco Calvo del Olmo, o qual eu não conhecia. O objetivo era informá-lo sobre o meu plano de estudos para 2018. Ele ainda estava no período de férias e explicou que, ao retornar a Curitiba, nós poderíamos marcar a primeira orientação, quanto ao plano de estudos, ele verificou e estava de acordo.

No dia 15 de fevereiro de 2018, efetuei a matrícula e, na ocasião, as turmas de mestrado e doutorado tiveram contato com a coordenadora da Pós-Graduação, a professora Maria Cristina Figueiredo Silva. Ela nos apresentou brevemente algumas orientações que deveríamos seguir no decorrer do curso, entregou-nos duas cópias do Termo de Compromisso (ANEXO 6, p. 294) para que assinássemos, uma ficou com os alunos e a outra com a coordenação.

O documento deixa claro o compromisso com os prazos estabelecidos para a realização da pesquisa e o comprometimento em manter o orientador informado sobre eventuais alterações de contatos, bem como sobre todas as atividades desenvolvidas no Programa e sobre o andamento da pesquisa.

Nesta mesma semana, eu e o orientador combinamos a primeira orientação. No dia, horário e local determinados nos apresentamos, eu informei todo o planejamento da pesquisa e a minha disponibilidade em mudar o que fosse necessário. O professor Francisco explicou como geralmente procede nas orientações, falou sobre as exigências e empenho nos estudos, na escrita e que eu poderia encaminhar a minha pesquisa como eu havia planejado. Naquele momento eu fiquei um pouco confusa e em dúvida, era isso mesmo? Eu teria total liberdade para realizar a minha pesquisa de doutorado? Com o tema e com os participantes que eu imaginava? E não era um sonho, não! Definitivamente não, e a pesquisa começava a ser real e possível. Fiquei extremamente feliz, pois eu estava iniciando não apenas

⁶⁴ Para mais informações sobre o Programa de Pós-Graduação, conferir o *site*:
<http://www.prppg.ufpr.br/site/ppglettras/pb/>

o projeto de pesquisa doutoral em busca de realização profissional, é muito mais que isso, é um projeto de vida e uma realização pessoal.

Como primeira tarefa, o orientador pediu para que eu organizasse o Mapa da Tese⁶⁵ (ANEXO 7, p. 295) e aproximadamente oito laudas explicando a introdução e isso seria para a próxima orientação. Comentou que, no primeiro semestre, eu deveria me dedicar às disciplinas e sobre a importância de passar a pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com o que, no entanto, ele não tinha muita prática. Como minha pesquisa de mestrado havia passado por esse processo, acreditava que não seria tão diferente e fiquei responsável por verificar todas as etapas para que o projeto de pesquisa fosse encaminhado ao CEP.

O primeiro passo foi organizar o projeto e enviar a um professor da mesma linha do orientador, ele daria um parecer, o projeto deveria ser aprovado pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras (COPOL) e seria emitida uma ata de aprovação⁶⁶ (ANEXO 8, p. 296). Ao receber a ata, contatei a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR, providenciei toda a documentação e junto com o professor fizemos a inscrição do projeto na Plataforma Brasil.

Com o projeto na Plataforma Brasil, entrei em contato com a instituição para informar a coordenadora que eu estava aprovada na UFPR e queria concretizar a pesquisa, por intermédio dela conversei com o presidente da APADEVI/PG e pedi permissão para a realização da investigação. Fui muito bem recebida na instituição, peguei o contato dos acadêmicos e, durante as visitas à instituição para organizar e conseguir a documentação necessária, como o Termo de Concordância da Instituição⁶⁷ (ANEXO 9, p. 297), encontrei pessoalmente alguns acadêmicos e fiz o convite para participarem da pesquisa. Com os demais, fiz o primeiro contato e convite por telefone.

Flick (2004, p. 73) afirma que, “quanto ao acesso a pessoas em instituições e em situações específicas, o pesquisador enfrenta, sobretudo, o problema da disponibilidade”. Essa foi uma dificuldade que aconteceu na pesquisa do mestrado e, pensando nisso, realizei o convite a todos os estudantes indicados pela coordenadora, inclusive alunos que estavam nos últimos anos do EM e que pretendiam fazer o vestibular, pois se interessaram em fazer parte do grupo. Imaginei que alguns

⁶⁵ Primeira versão do Mapa da Tese - Anexo 7, p. 295.

⁶⁶ Ata de Aprovação - Ver Anexo 8, p. 296.

⁶⁷ Termo de Concordância da Instituição - Ver Anexo 9, p. 297.

poderiam recusar pela questão da disponibilidade e, mais uma vez, o que eu imaginei um obstáculo foi uma etapa bem tranquila. Todos os convidados aceitaram o convite e a aceitação foi melhor do que eu poderia supor. Alguns convidados comentaram sobre a falta de pesquisas nessa área, sobre a importância desse estudo e se mostraram prontos e dispostos a participar, no primeiro contato, três acadêmicos perguntaram quando seria o primeiro encontro. Eu expliquei que primeiramente precisava passar pelo Comitê de Ética e após a liberação marcaria com eles.

Conversei com o orientador e, em se tratando de um estudo que envolve o tema da inclusão, a pesquisa não poderia excluir os interessados, mesmo sendo direcionada aos acadêmicos, os alunos do EM seriam bem-vindos, até porque a ideia era que até o final da pesquisa eles se tornassem universitários, e foi o que aconteceu.

Com as etapas iniciais de contato e aproximação resolvidas, o primeiro encontro ficou agendado para o dia 19 de abril de 2018. A explicação sobre os encontros será abordada na subseção 5.4.1 e as entrevistas, na 5.4.2, pois, a seguir, descrevo o contexto da APADEVI/PG.

5.2.1 A APADEVI/PG

A Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual em Ponta Grossa (APADEVI/PG) foi fundada em 22 de junho de 1985. A Associação é uma Organização Não Governamental - ONG, sem fins lucrativos, que atende pessoas com deficiência visual total e/ou com baixa visão, sem limite de idade, no município de Ponta Grossa - PR.

Mantenedora da “Instituição Especializada Nova Visão, na Modalidade Educação Especial, com Apoio Pedagógico Multidisciplinar na Área da Deficiência Visual e Múltipla Associada à Área Visual” e do “Centro de Atendimento Especializado para o Deficiente Visual (CAEDV)”, a APADEVI é reconhecida por sua Utilidade Pública, mantendo convênio de amparo técnico nas três esferas: Federal, Estadual e Municipal.

Inscrita nos Conselhos Municipal de Assistência Social (CMAS) e Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), e no Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CMDPCD), no período da pesquisa atendia em torno de 200 pessoas, em diversos programas.

A Associação é uma pessoa jurídica de direito privado, civil, filantrópico, de caráter assistencial, técnica e educativa, sem fins lucrativos, que tem por finalidade:

- Atender pessoas portadoras de deficiência visual total ou parcial, sem limite de idade;

- Auxiliar e orientar pessoas deficientes visuais e a seus familiares, através, principalmente, de educação, reeducação, tratamento médico, assistencial e psicológico;

- Promover e trabalhar pela integração social e profissional do deficiente visual, onde quer que se encontre;

- Criar e manter centros de treinamento e oficinas para aprendizado de trabalhos, visando à profissionalização e à colocação do deficiente visual no mercado de trabalho;

- Incentivar a divulgação e comercialização dos trabalhos produzidos pelos assistidos para gerar recursos visando a sua manutenção;

- Incentivar o interesse dos particulares e dos Poderes Públicos pelo deficiente visual;

- Promover e prestigiar trabalhos idôneos com a mesma finalidade;

- Promover eventos de caráter cultural e artístico para revelar vocações entre seus assistidos;

- Criar seções locais e regionais para atender seu âmbito de ação visando sempre a despertar a comunidade para integração do deficiente visual;

- Firmar convênios ou acordos com instituições públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras;

- Criar e manter o Centro de Reabilitação da APADEVI de Ponta Grossa.

Ao pesquisar o *site* da instituição, encontramos informações em relação à missão da APADEVI/PG, à visão e aos valores. Em relação aos valores, a instituição propõe: diálogo; respeito; protagonismo social; sustentabilidade; gestão democrática, transparente e descentralizada, pautada na cidadania organizacional; respeito à diversidade intelectual, artística, institucional e política.

A seguir, a imagem inicial do *site* da APADEVI/PG.

FIGURA 29: PÁGINA INICIAL DO SITE DA APADEVI/PG



FONTE: <https://apadevipg.wixsite.com/apadevi> (2020).

#PraCegoVer: Fotografia da página inicial do site da APADEVI/PG -A imagem está dividida em duas partes, acima fundo branco com escrita em azul APADEVI PONTA GROSSA e em pontos de braille em preto, acima a logo da APADEVI uma mão segurando uma flor, as pétalas da flor formam um olho. A parte de baixo está azul com escrita em branco “Fazendo enxergar o mundo com outros olhos!” e ao lado, a fotografia de um grupo de pessoas numa apresentação musical. No centro da imagem aparecem as abas: Home, Notícias, Quem somos, Sede própria, Projetos, Atividades, Eventos, Parceiros.

Em relação às notícias e aos eventos, o site está desatualizado. Na aba Sede própria, o site informa sobre a obra que foi iniciada em 2008. No decorrer da pesquisa, os estudantes que frequentam a APADEVI/PG comentavam animados sobre a criação da sede própria da instituição, pois, até o momento, ela está com sede provisória e funciona nas dependências do Colégio Estadual José Elias da Rocha. Porém, o contexto da pandemia só fez adiar a conclusão da obra e a mudança da instituição. Vejamos a aba do site sobre a nova Sede:

FIGURA 30: SITE DA APADEVI/PG - SEDE PRÓPRIA

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA



APADEVI PONTA GROSSA

Home Notícias Quem somos **Sede Própria** Projetos Atividades Eventos Parceiros

COMPOSIÇÃO SEDE PRÓPRIA

A APADEVI presta atendimento para pessoas com deficiência visual há 32 anos e sempre atuou em locais cedidos, inadequados e pequenos para atender a demanda. Pensando nisso, em 2008 iniciamos a construção da Sede Própria, localizada no bairro Uvaranas, através de algumas parcerias e eventos. De lá para cá, não paramos e nem pretendemos parar, até que nossa obra seja totalmente concluída. Mas, para isso, buscamos apoio e auxílio financeiro para concluir nosso projeto.

Pensando no desenvolvimento integral e também na inclusão social das pessoas com deficiência visual, a APADEVI distribuiu a construção em blocos exclusivos de atendimento, para melhorar e facilitar a construção e término dos mesmos. Até o momento, das obras iniciadas, algumas delas já foram concluídas, como a construção da piscina - esta que necessita apenas ser coberta para que seja dado início às atividades propostas pela APADEVI.



FONTE: <https://apadevipg.wixsite.com/apadevi> (2020).

#PraCegoVer: Fotografia de uma página do *site* da APADEVI/PG- A página apresenta informações sobre a construção da sede própria da APADEVI e uma foto mostra a piscina e ao fundo o prédio de dois andares em construção.

Em relação aos Projetos, a APADEVI/PG dedica-se à realização de quatro projetos principais: 1.Oficina de Atletas Guia; 2.Atletas do Futuro; 3.Brincar e Aprender; e 4.Encanto.

FIGURA 31: SITE DA APADEVI/PG - PROJETOS

PROJETOS



OFICINA DE ATLETAS GUIA

Trabalhará com crianças e adolescentes atendidos pelo CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), em vulnerabilidade social. Estamos inserindo as crianças no esporte, mas só temos atletas guias adultos. Sendo assim, a ideia é fortalecer vínculos comunitários no momento em que trouxermos as crianças e adolescentes dos CRAS para Apadevi e vice versa.



ATLETAS DO FUTURO

Aprovado pelo Criança Esperança, o enfoque privado desse projeto é o esporte paratletismo paralímpico. O contato direto com essa realidade sensibilizou os profissionais da Apadevi, no tocante à realização com maior atenção a criança e ao adolescente com aptidão ou sondagem dessa para as práticas desportivas, obedecendo as disciplinas inerentes ao desporto.



BRINCAR E APRENDER

O que suscita o presente projeto é que, para a Apadevi, é no brincar que se entende o valor da interação entre as crianças; não percebendo suas diferenças, pois se divertem, brincam e jogam, interagindo sem perceber as outras competências e habilidades de seus colegas. O brincar infantil não determina as diversidades, porém proporciona o início da inclusão, sendo que brincar é o ingrediente fundamental na infância.



ENCANTO

Promover, através da linguagem musical, a formação de cidadãos capazes de contribuir ativamente com as mudanças sócio culturais, as quais são necessárias para construção de uma sociedade ética e digna.

FONTE: <https://apadevipg.wixsite.com/apadevi> (2020).

#PraCegoVer: A página apresenta informações sobre os quatro projetos: Oficina de Atletas Guia, Atletas do Futuro, Brincar e Aprender e Encanto. Ao lado das informações encontra-se a logo de cada um.

Quanto às Atividades, a APADEVI/PG oferta um total de dezesseis atividades: AVAS, Artesanato, Apoio Pedagógico, Atendimento ao Idoso, Braille, Educação Física, Educação Física Adaptada, Informática Adaptada, Orientação e Mobilidade, Psicologia, Reeducação Visual, Serviço Itinerante, Serviço Social, Sorobã, Estimulação Precoce e Oficina de Bijuterias.

A seguir, as imagens do *site* que mostram fotografias de cada atividade:

FIGURA 32: SITE DA APADEVI/PG - ATIVIDADES



FONTE: <https://apadevipg.wixsite.com/apadevi> (2020).

#PraCegoVer: Fotografia -A página apresenta fotografias referentes a seis atividades. AVAS, foto de uma professora auxiliando uma criança dar banho em uma boneca. Artesanato, foto de várias pessoas trabalhando na confecção de diversas peças de artesanato. Apoio Pedagógico, foto de uma criança fazendo leitura de um livro em braille. Atendimento ao Idoso, foto de idosos em uma aula de dança. Braille, foto em que aparece uma mão lendo uma página em braille. Educação Física, foto de crianças fazendo atividade física no pátio da escola, uma menina pula dentro de vários bambolês dispostos pelo chão e os colegas aguardam a vez.

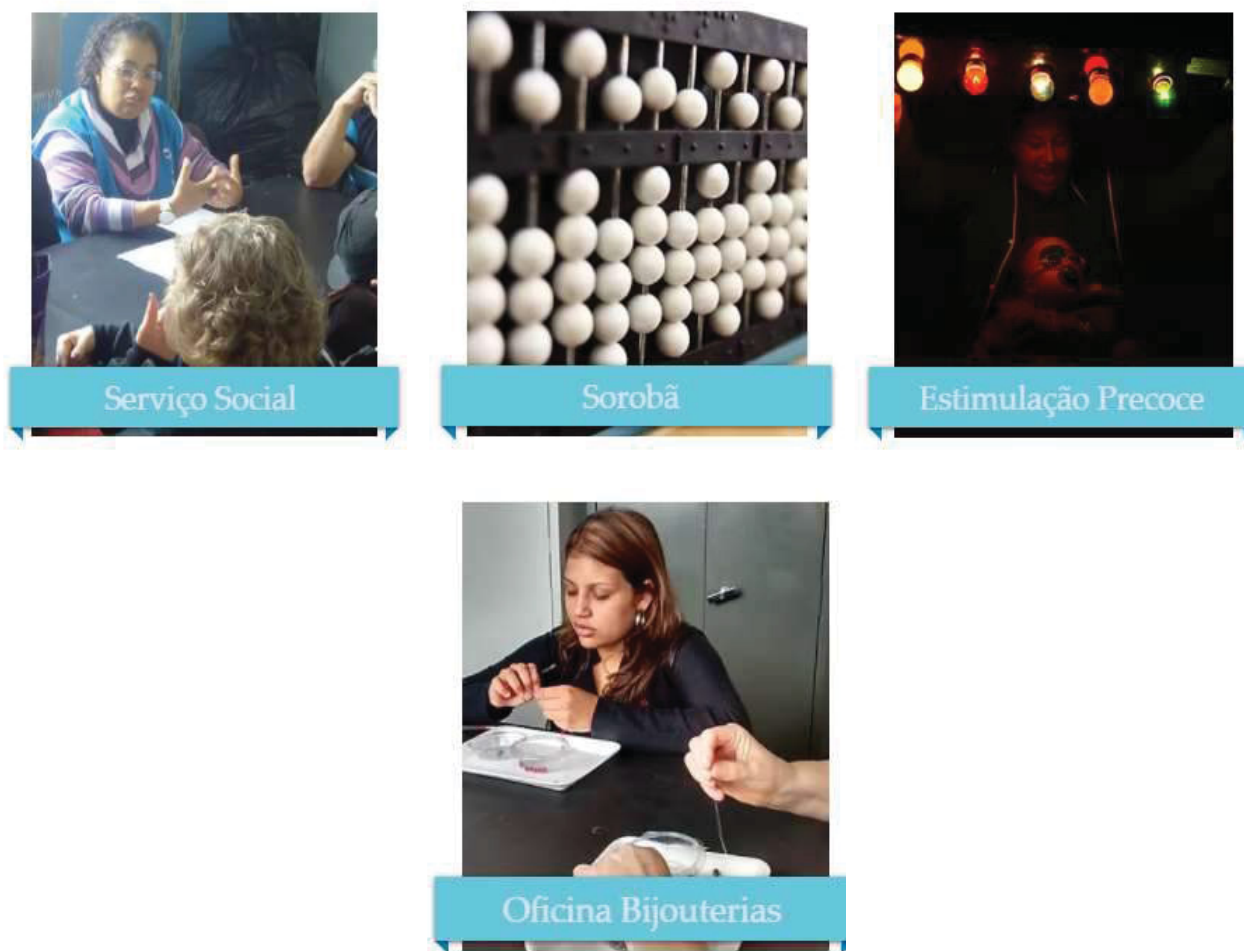
FIGURA 33: SITE DA APADEVI/PG - ATIVIDADES



FONTE: <https://apadevipg.wixsite.com/apadevi> (2020).

#PraCegoVer: Fotografia 32 - A página apresenta fotografias referentes a outras seis atividades. Educação Física Adaptada, foto de adolescentes em aula de atletismo. Informática Adaptada, foto de um adolescente em aula de computação. Orientação e Mobilidade, foto de uma criança recebendo instruções de uma professora para se orientar em determinado ambiente. Psicologia, foto de uma criança brincando com brinquedos pedagógicos e sendo atendida pelo psicólogo da instituição. Reeducação Visual, foto de várias pessoas em uma sala, cada uma com seu notebook. Serviço Itinerante, foro de duas coordenadoras fazendo a leitura de projetos.

FIGURA 34: SITE DA APADEVI/PG - ATIVIDADES



FONTE: <https://apadevipg.wixsite.com/apadevi> (2020).

#PraCegoVer: Fotografia -A página apresenta fotografias referentes a outras quatro atividades. Serviço Social, foto de algumas pessoas durante um encontro/reunião. Sorobã, foto em primeiro plano de um sorobã. Estimulação Precoce, foto de uma criança numa aula de estimulação através de luzes coloridas. Oficina de Bijouterias, foto de uma moça fazendo uma peça de bijuteria.

Disponibilizo a seguir as informações sobre as atividades, ressalto que as informações foram retiradas do *site* da APADEVI/PG. Esclareço que as atividades de Estimulação Precoce e Oficina de Bijuterias não apresentam nenhuma informação, apenas a fotografia.

AVAS - Atividade de Vida Autônoma e Social - Tem como objetivo auxiliar na execução das atividades da vida diária, de forma independente, proporcionando a autonomia. O trabalho com as atividades de vida autônoma e social é imprescindível, pois proporciona ao Deficiente Visual condições de adquirir independência, permitindo que participe ativamente do ambiente em que vive.

Artesanato - Tem como objetivo desenvolver e valorizar as habilidades e potencialidades do Deficiente Visual. O artesanato para o Deficiente Visual é um aprendizado com finalidades ocupacionais, de socialização, sustentabilidade e autonomia. Nas atividades, ele melhora sua coordenação motora através da confecção de produtos artesanais com diversos materiais como: pedraria, tecido, sisal, lã, barbante, entre outros.

Apoio Pedagógico - Proporcionar ao Deficiente Visual melhores condições de aprendizagem, através de atendimentos individuais. O apoio pedagógico é necessário para que o Deficiente Visual possa adquirir o conhecimento de forma integral e satisfatória, pois o auxilia a ter sucesso na vida acadêmica, através de métodos e técnicas de aprendizagem específicas.

Atendimento ao Idoso - Tem como objetivo promover atividades que possibilitem um bom desenvolvimento físico, mental e social. Como tal, a APADEVI, instituição para Deficientes Visuais, oferta atividades artísticas, culturais, esportivas, educativas e de lazer; beneficiando sua condição e integridade física, mental, social e afetiva.

Braille - Tem como objetivo desenvolver habilidades em leitura e escrita que possibilitem a alfabetização no Sistema Braille, em todas as faixas etárias e níveis de ensino. O Sistema Braille possibilita à pessoa cega condições básicas para sua inserção com sucesso na vida acadêmica, profissional e social.

Educação Física - Tem como objetivo propiciar um desenvolvimento global e harmônico, oferecendo condições básicas para a sua normalização e integração social. A prática regular da atividade física favorece boas condições de saúde, melhora a postura, tornando naturais os movimentos do corpo, facilitando assim sua locomoção e mobilidade.

Educação Física Adaptada - Tem como objetivo potencializar movimentos naturais dos seres humanos como correr, saltar e arremessar. Considerado o atletismo mãe de todos os esportes, possui por sua natureza possibilidades de ser praticado por qualquer indivíduo, independentemente de suas características físicas.

Composto de provas de pista (velocidade, 1/2 fundo, fundo e com obstáculo) e provas de campo (arremesso, lançamento e salto).

Informática Adaptada - Tem como objetivo capacitar o Deficiente Visual para desenvolver atividades ligadas à informática no meio acadêmico e profissional e social, na escrita de textos, planilhas eletrônicas, apresentações de slides e todos os segmentos relacionados à internet e matemáticas. O aluno com Deficiência Visual incluso no ensino regular, em todos os níveis, necessita da informática através de programas específicos (DOSVOX, NVDA, *Magic*, *Jaws*, *Help Blain*) para realizar trabalhos e pesquisas com facilidade e autonomia. Em caráter profissional, conhecimentos básicos em informática são essenciais para inserção no mercado de trabalho.

Orientação e Mobilidade - Tem como objetivo dar condições ao Deficiente Visual, através de técnicas específicas de orientação e mobilidade, garantindo seu direito de ir e vir. Esse programa propicia o conhecimento de um conjunto de técnicas específicas que permite ao Deficiente Visual conhecer, relacionar-se e deslocar-se com independência, usando os sentidos para reconhecer e estabelecer sua posição em relação ao meio.

Psicologia - A Psicologia na APADEVI tem por objetivo trabalhar as questões psicológicas e comportamentais dos alunos que frequentam a entidade, bem como seus familiares. O psicólogo realiza sessões de terapia com o Deficiente Visual e seus familiares, individualmente ou em grupo. O profissional também trabalha a depressão, estresse, autoestima, problemas de relação e comportamento dos deficientes visuais, auxiliando-os no relacionamento familiar e social, bem como faz supervisão de estágio.

Reeducação Visual - Tem por objetivo proporcionar ao Deficiente Visual o desenvolvimento das habilidades visuais, para que ele adquira melhor qualidade de vida. Reeducar a visão é conduzir o indivíduo ao aprendizado do ato de ver, fazendo com que use o resíduo através de atividades específicas baseados no funcionamento visual, sequencial que objetiva alcançar o mais alto desempenho visual.

Serviço Itinerante - Tem por objetivo complementar o atendimento educacional oferecido no ensino regular, favorecendo o sucesso escolar e social do Deficiente Visual. O atendimento itinerante é um serviço prestado pela educação especial para atender as necessidades educacionais dos alunos, visando apoiar,

complementar e suplementar o ensino regular, considerando as suas necessidades específicas.

Serviço Social - O Serviço Social dentro da APADEVI é o elemento de ligação entre a instituição, a família e a comunidade. Tem como objetivo uniformizar e lidar com o Deficiente Visual para que o trabalho tenha continuidade no lar, buscando adaptação da família a melhores condições de vida. A assistente social, em contato com a família, orienta sobre a viabilidade de vagas; pré-requisitos para admissão, anamnese, visitas domiciliares, supervisão de estágio e esclarecimento sobre o funcionamento da instituição; explanação sobre os recursos existentes na instituição e na sociedade para o atendimento global do Deficiente Visual e da família; e orientação quanto à participação efetiva da família no plano educacional.

Sorobã - Tem como objetivo aprimorar o raciocínio lógico previamente adquirido através dos conceitos básicos, no intuito de resolver cálculos e operações matemáticas. Durante a vida acadêmica do Deficiente Visual, faz-se necessário o uso do Sorobã para que cálculos sejam realizados de forma autônoma e com praticidade.

Através do *site* da Instituição, temos uma noção do trabalho realizado e da necessidade dessas escolas no acompanhamento e no desenvolvimento de pessoas cegas/baixa visão. A aproximação com a APADEVI/PG e o contato durante o período da pesquisa só comprovam que ambientes especializados fazem a diferença na vida de crianças, jovens, adultos e idosos que buscam apoio tanto educacional como pessoal, profissional e psicológico, no entanto a instituição exige que os estudantes em idade escolar frequentem a escola regular, pois é um direito garantido a todos eles e uma maneira de proporcionar o convívio social mais amplo. Se por um lado os estudantes com diversidade funcional sensorial ganham experiências no contexto educacional dito regular, por outro, os videntes ganham no sentido de entender, compreender e respeitar as diversidades.

Explicado esse contexto da Instituição, passo para a próxima seção que apresenta a descrição mais detalhada dos co-construtores e estrelas desta pesquisa.

5.3 OS CO-CONSTRUTORES DA PESQUISA: PESSOAS BRILHANTES

Destaco que os estudantes e participantes deste trabalho não são, em hipótese alguma, tratados como meros informantes; isto é, a participação efetiva deles quanto dos demais responsáveis pela instituição implica uma responsabilidade ética

de minha parte em trazer a todo o momento um retorno, um sentido para o que se está fazendo (RAJAGOPALAN, 2003).

Ademais, ao propor pesquisas em contextos de minorias - como é o caso desta - faz-se necessária uma releitura de teorias já estabelecidas, bem como levar em consideração um olhar mais crítico para as teorias desenvolvidas nos países do Norte (SANTOS, 2002). Corroborando com esta ideia, Cavalcanti (2006, p. 250) afirma a urgência de “levar em conta o ponto de vista dos atores (participantes) da pesquisa. É preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso que as pesquisas sejam feitas por eles, que a voz venha deles, que a pesquisa seja feita ‘de dentro’”. E, em defesa desse tipo de pesquisa, Santos (2021, p. 46) sugere que os intelectuais e pesquisadores da atualidade “devem aceitar a si mesmos como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar”. E foi isso que tentei fazer durante todo o percurso da pesquisa, primeiro ouvir os anseios dos co-construtores e junto com eles discutir e refletir as dificuldades, as angústias, bem como as realizações do dia a dia acadêmico.

Por isso, reconheço-os como co-construtores, pois eles foram fundamentais para o desenvolvimento do estudo. Ao planejar a pesquisa, uma das minhas preocupações era estar “me aproveitando” desses alunos, “usando-os” como objetos e minha consciência não permitia isso. Eu pensava a todo momento sobre como fazer diferente, como valorizar a participação deles, como incentivá-los a ser protagonistas.

A disciplina sobre pesquisa qualitativa, cursada no ano de 2018, auxiliou nisso através de inúmeras atividades de leituras sobre como realizar pesquisas em LA. Outro fator importante foi o conhecimento e contato com duas pesquisas que chamaram a minha atenção: a primeira, da professora Ana Lúcia Silva Souza (2009) da Unicamp, sob o título “Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento *Hip Hop*”. No estudo, a professora foi desafiada pelo grupo de *Hip Hop*, o qual só autorizou a pesquisa se eles, os participantes, tivessem algum benefício, pudessem frequentar e divulgar suas atividades na universidade. A segunda, relacionada ao estágio de pós-doutorado do professor Jhony Adelio Skeika, da UEPG. Ao assistir à comunicação apresentada pelo professor, no Seminário de Teses e Dissertações (SETEDI), intitulada “Saúde Mental em Ponta Grossa: um documentário sobre a loucura”, ele expõe a preocupação de que a pesquisa atue de forma positiva

na vida dos participantes e colaboradores do estudo, no sentido de valorizar as produções artísticas daqueles que participaram do estudo.

De acordo com Jordão (2019, p. 64-65), quando o ser humano é o centro de nosso interesse, o conhecimento deve ser compreendido “como sempre corporificado, entextualizado, imerso em emoções e desse modo: interacional, processual, fluido e imprevisível”. Por isso, ao apresentar cada um dos estudantes que concordaram em participar da pesquisa e ao ter consciência dos objetivos e caminhos desta pesquisa, não consegui identificá-los como participantes 1, 2 e 3, ou P1, P2 e P3. Já fiz essa identificação em alguns artigos e textos publicados, entretanto neste momento do estudo, entendo como inaceitável, por isso, optei por seguir as sugestões de Minayo (2002) e Goldenberg (2004) sobre a necessidade da pesquisa se fazer criativa, então denominei cada acadêmico/estudante com um nome mais original.

A primeira ideia foi encontrar o nome de uma joia, por isso, num dos encontros pedi para que os estudantes escolhessem uma pedra preciosa com a qual cada um mais se identificava e depois me enviassem a explicação por áudio para que os demais colegas não ficassem sabendo da escolha.

Os estudantes atenderam ao pedido, mas como a tecnologia nem sempre está a nosso favor, acabei perdendo alguns áudios e, além disso, três participantes escolheram a mesma pedra preciosa e o que planejei teve que ser revisto. Afinal, se eu não pretendo numerar os participantes, também não seria interessante utilizar o mesmo nome para três deles.

Diante do ocorrido, resolvi escolher nomes de pedras preciosas bem atípicos e que tivessem alguma relação com o que cada um representou na pesquisa, de acordo com o meu ponto de vista. Reconheço aqui minha influência e papel de pesquisadora. No entanto, depois de pesquisar e escolher muitos nomes, fiquei pensando na questão econômica, na questão do consumismo e diante das crises atuais, mais uma vez, mudei de ideia e decidi, em vez de pedras preciosas brilhantes, utilizar nome de estrelas, as mais brilhantes já encontradas. E aqui cabe uma explicação: ao fazer pesquisa em LA que preconiza a indefinição, ou seja, nada é definitivo, no desenvolvimento da pesquisa, o próprio movimento a altera.

Por que as estrelas? Primeiro porque considero todas as pessoas estrelas, nós consciente ou inconscientemente emitimos luz e deixamos marcas na vida das pessoas com as quais convivemos. Em segundo lugar, por entender as pessoas como misteriosas, sim, todos nós somos um pouco ou muito misteriosos e só vamos

descobrimos mais sobre o outro conforme nos aproximamos. E, em terceiro lugar, por serem pessoas únicas, individuais, com suas habilidades, particularidades e limitações, como todos os seres humanos.

Como expliquei na seção anterior, convidei o maior número de estudantes para participar dos encontros, ao todo foram nove. Uma das alunas participou apenas do primeiro encontro, acabou saindo da instituição e não consegui mais contato com ela, a coordenadora também não teve mais notícias. Entretanto, no andamento da pesquisa, uma das alunas começou a namorar e o companheiro, que queria fazer o vestibular, começou a participar dos encontros e das discussões, dessa forma, voltamos ao grupo de nove estudantes.

A seguir, compartilho informações e características de cada co-construtor desta pesquisa e apresento o meu ponto de vista sobre os aspectos positivos de cada uma destas estrelas que iluminaram meus pensamentos, minhas ideias e, principalmente, esta Tese-Texto-Eu.

Alnath é a estrela da beleza e da persistência. Sua força de vontade e garra para vencer a levam para onde ela quiser. Sempre está pronta para encarar os desafios e com um sorriso contagia aqueles que se aproximam. Sua luz é esplendorosa e ilumina todos à sua volta.

Alnath concluiu o curso de Bacharelado em Educação Física numa IES particular, no ano de 2019. Com o diagnóstico de Retinose Pigmentar desde a infância, possui uma porcentagem mínima de visão periférica, muito restrita. Ela utiliza a bengala para se locomover, faz uso do braile em escrita se necessário e em leitura com restrições. Realiza leituras através de leitores de tela ou através da escuta de leitura oral feita por outras pessoas. Quanto às avaliações do curso e produções textuais, eram feitas no computador e/ou oralmente com leitores e transcritores quando exigiam muitos cálculos e/ou desenhos. Ela atuou como treinadora de exercícios funcionais, é atleta e participa de competição de lançamento de dardo e arremesso de peso.

Rigel é a estrela da comunicação e da inteligência. Sua garra e sua força mostram o quão distante pode chegar. Sempre está alegre e disposto a se desafiar e seu brilho é tão forte que ilumina e aquece aqueles que já convivem com ele e outros que podem se aproximar.

Rigel concluiu o curso de Jornalismo em 2019 em IES particular. No último ano do curso, atuou como estagiário na Câmara Municipal de Ponta Grossa, no

departamento de Assessoria de Imprensa, e atualmente é Assessor de Imprensa de um deputado estadual paranaense. Com cegueira congênita, utiliza a bengala para se locomover, faz uso do braile desde a infância tanto na escrita como na leitura. Realiza leituras através de leitores de tela tanto no computador como no celular. Quanto às avaliações do curso de graduação e às produções textuais, ele recebia as provas e trabalhos em *pen-drive* e resolvia no computador pessoal utilizando programas de leitura de tela.

Vega é a estrela da modernidade e juventude. Sempre alegre e bem humorada ela espalha sua luz por onde passa. Sua força e conexão com o mundo a fazem brilhar sempre mais.

Vega está formada em Produção Publicitária por IES particular. Com o diagnóstico de Retinose Pigmentar, possui apenas a visão central, ela não consegue ver os campos periféricos, por exemplo o chão, o teto, as laterais, visualiza apenas o que está no centro. No momento não utiliza a bengala para se locomover. Realiza leitura em tinta desde que a fonte esteja aumentada, faz as avaliações e produções textuais em tinta e para leitura utiliza fonte ampliada.

Agena é a estrela da serenidade e da paz. Seu jeito doce e sua disposição indicam o quanto ela valoriza a amizade e o amor. Sua beleza e seu brilho encantam aqueles que se aproximam e quem conquista sua amizade terá sempre um lugar no seu coração.

Agena foi aprovada, em 2019, no curso de Pedagogia da UEPG. Possui baixa visão (entre 10 e 15%) no olho direito e cegueira total no esquerdo. Ela utiliza a bengala para se locomover, faz uso do braile com dificuldade. Realiza leituras através de leitores de tela ou através da escuta de leitura oral feita por outras pessoas. Como iniciou o curso no período da pandemia, participa de aulas *online*, utiliza o computador e o celular com leitores de tela para realizar as atividades do curso.

Anilan é a estrela da justiça e do bem. Seu jeito sério e seus valores demonstram o quanto é importante ter caráter e exercer aquilo que se diz. Sua luz irradia paz e seu brilho alcança aqueles que ele quer bem.

Anilan concluiu o curso de Direito da UEPG em 2021. Com cegueira adquirida aos 40 anos, devido a um vírus que causou deslocamento da retina, ele utiliza a bengala para se locomover e não faz uso do braile. Realiza leituras através da escuta de leitura oral feita por outras pessoas e está aprendendo a utilizar o computador com

leitores de tela. Quanto às avaliações, ele realiza oralmente com a presença de leitores e transcritores.

Adhara é uma estrela guerreira e pronta para ir à luta. Quando colocam um não diante de si, suas forças aumentam para provar que ela é capaz, e ela sempre prova e consegue o que quer. Sua luz e beleza são magníficas e seu brilho ilumina os caminhos daqueles que a acompanham.

Adhara está formada no curso de Bacharel em Direito em IES particular. No decorrer do curso, atuou como estagiária voluntária no CEJUSC (Centro Jurídico de Soluções de Conflitos e Cidadania), sua atividade consistia em digitar os termos dos acordos. Ficou cega aos 13 anos de idade devido a uma doença que sua mãe teve quando estava grávida. Adhara utiliza a bengala para se locomover, faz uso do braile desde a adolescência e realiza leituras através de leitores de tela ou da leitura de outras pessoas. Quanto às avaliações do curso, ela recebia em *pen-drive* e resolvia com o auxílio do computador através de programas de leitura de tela, não precisava do auxílio de monitores, leitores/transcritores.

Bellatrix é a estrela da beleza e da felicidade. Sua alegria contagia todos à sua volta. Seu sorriso e sua juventude despertam nos outros a alegria e vontade de viver. Estar ao seu lado é sempre leve e gratificante e, ao revelar o lado bom da vida, ela vai brilhando cada vez mais e iluminando tudo à sua volta.

Em 2019, Bellatrix concluiu o Ensino Médio e foi aprovada no curso de Pedagogia da UEPG. Ficou cega logo após o nascimento, por ter nascido gêmea, ela e a irmã tiveram que ficar um período na incubadora e, por algum motivo, a luz do aparelho queimou sua retina, o que não aconteceu com a irmã gêmea. Ela tem sensação de vulto e utiliza a bengala para se locomover, faz uso do braile desde a infância. Realiza leituras através de leitores de tela, faz as avaliações oralmente com a presença de um leitor/transcritor. Como ingressou no curso no período da pandemia, participa das aulas *online* e utiliza o computador com leitores de tela para realizar as atividades do curso.

Sirius é a estrela da coragem e do sucesso. Seu brilho sempre desperta atenção aonde chega e sua persistência o leva a lugares mais altos. Demonstra muita coragem e está sempre pronto para enfrentar os obstáculos e as dificuldades que a vida impõe.

Sirius concluiu o Ensino Médio através do programa EJA (Educação para Jovens e Adultos) e em 2019 foi aprovado no vestibular para o curso de Administração

em IES particular. Com cegueira adquirida aos 30 anos e ainda sem um diagnóstico preciso sobre o que aconteceu realmente, ele utiliza a bengala para se locomover e não faz uso do braile. Realiza a leitura através de leitores de tela, faz as avaliações oralmente com a presença de um leitor e/ou transcritor. É atleta e já atingiu inúmeras marcas de recordes e vitórias em arremesso de peso e lançamento de dardo.

Alioth é a estrela da inteligência e da sabedoria. Sabe valorizar a família, o amor e a amizade. Muito centrado em suas decisões, Alioth faz o melhor e sempre está disposto a enfrentar com coragem e inteligência os obstáculos que a vida lhe impõe.

Alioth concluiu o Ensino Médio e pretendia fazer vestibular para Psicologia ou Sociologia no ano de 2020. Devido à pandemia e às mudanças nas datas dos vestibulares, foi aprovado em 2021, no curso de Ciências Sociais. É baixa visão e não faz uso do braile, mas, sim, de ampliadores e leitores de tela. Passou a participar ativamente dos encontros quando começou a namorar uma das participantes.

5.3.1 Participantes que surgiram no decorrer da pesquisa

Como explicado anteriormente, este trabalho precisou mudar alguns caminhos devido a novos acontecimentos, entre eles, julgo como mais importantes o encontro e a aproximação com outros co-construtores da pesquisa. Justifico a inclusão desses novos estudantes como extremamente importantes neste processo, pois a participação deles enriqueceu as discussões sobre os temas apresentados, bem como indicou ações práticas na resolução de alguns desafios que acontecem constantemente com os acadêmicos com diversidade funcional sensorial.

A seguir, descrevo o perfil de cada um deles:

Atria é a estrela da juventude e da beleza. Encara os desafios com muita perseverança e coragem, sua garra a faz vencer sempre. Para ela, não existem limites, e as coisas ruins não têm espaço em sua vida. Seu brilho e sua luz irradiam e contagiam aqueles que se aproximam. Estar ao seu lado é um grande presente.

Atria é acadêmica do segundo ano no curso de Letras/Espanhol da UFPR. Com glaucoma desde pequena, possui uma acuidade visual baixíssima. Aos quinze anos, fez uma cirurgia para catarata e atualmente enxerga menos do que antes. Utiliza bengala para se locomover, na universidade, faz as avaliações no seu computador utilizando leitores de tela e conta com uma monitora que estuda na mesma turma e a

auxilia na locomoção, nas descrições e no que for necessário. Trabalha numa empresa financeira que processa pagamentos em *sítes* internacionais e atua atendendo clientes por *e-mail* e por telefone. Devido à pandemia, está fazendo trabalho *home office*. Tem um canal no *YouTube* no qual discute vários assuntos, ela participa de um projeto chamado “Ver com Mãos”, idealizado pela professora Diele Pedrozo Santo. O grupo é formado por pessoas que promovem palestras sobre inclusão, visitas a museus e trabalhos relacionados à arte envolvendo pessoas com diversidade funcional sensorial, mostrando como trabalhar com Arte em contextos inclusivos.

Nunki é a estrela da esperança e da beleza. Sempre disposta a lutar e encarar o novo, demonstra a alegria em viver e em mudar. Seu brilho é contagiante e sua luz encantadora envolve todos aqueles que se aproximam. É uma estrela guerreira, vai à luta e consegue o que quer.

Nunki possui dupla formação no curso de Educação Física pela UFPR, Bacharel e Licenciatura. Teve trombose cerebral aos 21 anos de idade, época em que teve que abandonar o curso e ficar um longo período em recuperação. Uma das sequelas foi a perda total da visão. Depois de um tempo, retornou ao curso e conseguiu se formar no bacharelado e na licenciatura. Ela não faz uso da bengala e precisa sempre de um guia vidente, não faz uso do braile, mas, sim, de leitores de tela no computador e no celular. Já trabalhou dando aulas de zumba e treinos para crianças e idosos. Em 2019, participou do Pré-Pós da UFPR, um curso gratuito destinado a acadêmicos que têm interesse em entrar no Mestrado. O curso acompanha a produção do Projeto que precisa ser submetido à seleção e proporciona encontros/palestras que auxiliam no processo da escrita do projeto e da seleção do Mestrado. Infelizmente, ela não pode participar da seleção do Mestrado em Educação Física, pois não foi aprovada na prova de proficiência em língua inglesa, requisito obrigatório para a seleção que pretendia participar. No entanto, no primeiro semestre de 2020, participou como aluna especial de uma disciplina isolada, o que com certeza auxiliou muito no processo e desenvolvimento do seu projeto.

Mirfak é a estrela da maturidade e da sabedoria. Sua força surge sempre que uma dificuldade aparece ou um obstáculo surge. Sua luz irradia e protege os que fazem parte de sua vida. Seu brilho está sempre disposto a iluminar.

Mirfak é acadêmica do segundo ano do curso de Artes Visuais na UEPG e frequenta a APADEVI/PG. É a primeira acadêmica com baixa-visão a ser aluna do

curso de Artes Visuais. Decidiu voltar aos estudos depois de problemas cardíacos que levaram à perda parcial da visão e à separação conjugal. Ela mora com os dois filhos, usa bengala para se locomover, não faz uso do braille, mas, sim, de leitores de tela no computador e celular, e lê textos digitados com fonte aumentada. Através de conversas com os colegas da APADEVI/PG, ficou sabendo sobre a produção dos vídeos para o canal ParaCeguiar e se dispôs a participar e auxiliar no que fosse necessário.

Girtab é a estrela do bem e da sinceridade. Encara os desafios mais complexos de forma serena, porém sempre deixa claro que a humanidade precisa melhorar. Seu brilho é intenso e sua luz irradia inteligência e perseverança por onde passa.

Girtab formou-se em 2021 no curso de Letras/Português da UnB e quer continuar estudando Português como Língua Estrangeira. Possui surdocegueira e se comunica por meio de Libras Tátil. Nas aulas e atividades do curso necessita da presença de um tutor. Foi um dos participantes do curso livre e oportunizou a todos a experiência da comunicação em Libras Tátil, bem como riqueza em suas opiniões.

Traçado o perfil mínimo dos novos co-construtores da pesquisa, preciso explicar como aconteceu a aproximação com eles.

Quanto ao **Alioth**, a aproximação foi devido ao namoro dele com uma das participantes do grupo. Ele estava interessado nela e quis acompanhá-la nos encontros, procurou-me, comentou sobre o desejo em participar e disse que contribuiria com o que fosse necessário. Acrescentou falando que não era acadêmico, porém, estava estudando para fazer o vestibular.

A **Atria**, conheci por intermédio do meu orientador. Na ocasião, ele fazia pós-doutorado na França e ficou sabendo que, no ano de 2019, havia uma caloura com diversidade funcional sensorial no curso de Letras da UFPR. Logo que ele me contou, eu comecei a pesquisar, fui até a secretaria do curso e descobri o nome e a turma em que ela estudava, consegui o contato dela. Com a ciência do meu orientador, liguei para ela, apresentei-me, contei sobre a minha pesquisa e tanto eu como meu professor nos colocamos à disposição para o que ela precisasse em relação ao curso. Marquei de conhecê-la pessoalmente num dia que nós tínhamos aula no mesmo prédio da UFPR. No dia marcado, além de conhecê-la, conheci a sua monitora e guia.

Um tempo depois, no início do segundo semestre, ela entrou em contato comigo pedindo auxílio na disciplina de Linguística 2. Ela havia reprovado em

Linguística 1 e estava com receio de não conseguir acompanhar. Assim, marcamos de nos encontrar após a aula, ela me explicou sobre o conteúdo de Fonologia, e se eu poderia sugerir algum trabalho que a fizesse aprender melhor o assunto. Combinamos de nos encontrar algumas vezes para estudarmos os conteúdos sobre Fonologia. Na disciplina Linguística 2, o conteúdo era Morfologia e no início estava indo tudo bem.

Num dos primeiros encontros para estudar Fonologia, a aluna me mostrou um material feito pela monitora, na tentativa de tornar concretos os símbolos usados. O material foi confeccionado com barbante, cola e papel sulfite, a monitora desenhava o símbolo no papel sulfite, passava cola e depois colava o barbante. Foi uma ótima tentativa, no entanto, com o tempo o barbante ia desgrudando e outra dificuldade eram os detalhes de alguns símbolos, o que tornava impossível representá-los com um material flexível.

Fizemos outras tentativas na construção de materiais mais acessíveis, primeiro com EVA, um tipo de borracha, mas quando a Atria segurava o símbolo, o material maleável dificultava a identificação tátil. Depois pesquisamos e descobrimos que poderia ser feito com MDF cortado a laser, foi isso que fizemos. Primeiro pesquisei os símbolos do INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (IPA) e procurei uma gráfica que pudesse confeccionar as peças. O pedido foi de apenas algumas peças para fazermos um teste. Ao manusear as peças, a aluna aprovou, adorou o material e identificava rapidamente os símbolos.

Dessa maneira, os mais utilizados foram confeccionados e, com um pouco de treino, a aluna passou a reconhecer e utilizar os símbolos. Contudo, todo esse processo foi demorado e levamos um tempo para chegarmos nessa descoberta. Infelizmente, a aluna fez a prova da disciplina no final do ano e não foi aprovada, e para agravar mais a situação, estava tendo dificuldades na disciplina de Morfologia também. Percebemos que, se o material tivesse sido usado desde o início da disciplina, junto com as explicações e acompanhamento da professora, talvez o aprendizado fosse menos complexo, e é isso que aluna pretende fazer, cursar as disciplinas novamente com o uso do material. No Capítulo 6, apresento duas fotografias do material em MDF.

Numa conversa com a estudante, ela contou sobre o Centro de Capacitação em Artes Guido Viaro⁶⁸, do qual ela e alguns colegas participam, e sobre vários cursos oferecidos pela instituição. Eu me interessei e a aluna me passou o contato de uma professora, a Diele, e o endereço virtual da instituição, pois sempre ofertavam vagas de cursos envolvendo a inclusão.

Eu entrei em contato com a professora e fiquei sabendo que logo sairia o edital para os próximos cursos, entre os ofertados havia um voltado especificamente aos professores que trabalham com alunos cegos ou baixa visão. E resolvi fazer.

A aproximação com **Nunki** foi na verdade uma oportunidade. Fiquei sabendo da existência da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade, SIPAD da UFPR, através de um edital para atuar na Tutoria e acompanhamento da escrita dos projetos de alunos candidatos ao Mestrado. Informei-me sobre onde ficava o departamento e fui pessoalmente procurar alguma informação. Nesta visita pessoal, eu conheci uma das coordenadoras do projeto Pré-Pós e questionei se havia candidatos cegos ou baixa visão no processo de seleção. Naquele momento, a coordenadora informou que não havia nenhum, mas se caso algum se inscrevesse ela entraria em contato comigo. E foi o que aconteceu, em mais ou menos um mês, iniciariam os encontros do Pré-Pós e havia uma candidata cega total, formada em Educação Física, a Nunki. A coordenadora me passou o contato dela e eu a procurei, combinei que, no primeiro dia de aula do curso, eu estaria na recepção da universidade para conhecê-la. No dia marcado, ela chegou com sua mãe, nos cumprimentamos e logo fomos até a sala indicada.

Conhecê-la pessoalmente, manter contato com essa estudante e com o processo de escrita dela foi muito importante, o acompanhamento do curso e a aproximação com a história de vida dela e com a escrita do projeto me ensinaram muito. A aluna acompanhava tranquilamente as aulas e eu descrevia o que era necessário, quanto ao texto do projeto, ela escrevia e me enviava pelo computador. Eu fazia a leitura e devolvia as sugestões de melhoria na escrita, para aprimorar uma ideia ou para esclarecer outras que ficaram confusas.

Ela não apresentou dificuldade no processo, a questão que dificultava era em relação ao estudo da língua estrangeira. Para passar no Mestrado em EF, ela teria que comprovar a suficiência em Inglês e comentou que sempre teve dificuldade em

⁶⁸ Para saber mais informações sobre as instituições e as atividades que promove, visitar o *site*: <http://centrodeartesguidoviaro.com.br/?p=406>

aprender o inglês, mesmo na educação básica, acabava decorando apenas para a prova e considerou que seu aprendizado foi muito básico no período escolar. Por isso, ela decidiu acompanhar as aulas de inglês e sempre apresentou dúvidas e dificuldades quanto à pronúncia e a escrita. Fez apenas um teste de suficiência, na UFSC, infelizmente ela não conseguiu aprovação e, por isso, não pôde participar da tão sonhada seleção do Mestrado.

Mesmo assim ela não desistiu e decidiu entrar como aluna especial em uma disciplina isolada, participou do processo de seleção e foi aprovada em uma disciplina.

Quanto ao contato com **Mirfak**, foi um grande aprendizado. Uma das alunas participantes do grupo da APADEVI/PG e que estava à frente do canal ParaCeguiar encontrou Mirfak pelos corredores da APADEVI e comentou sobre a criação do vídeo. Mirfak mostrou-se muito interessada, disse que era acadêmica/caloura de Artes Visuais e gostaria muito de participar da produção dos vídeos para o canal. Então, entrou em contato comigo e pediu para participar. Infelizmente, os encontros presenciais já estavam no fim, faltava apenas um e ela não podia participar, pois era no mesmo horário da aula do curso de graduação. No entanto, no dia marcado para a segunda gravação, no período da manhã ela estaria presente, combinamos o dia, local e horário para as gravações e ela passou a compor a equipe.

Num dos encontros para as gravações, ela comentou sobre o interesse em fazer cursos voltados à inclusão de alunos com cegueira ou baixa visão, era uma atividade da graduação. Eu expliquei que estava aguardando um edital do Guido Viaro e a avisaria quando abrissem as inscrições. Na mesma semana, o edital foi aberto, nós duas fizemos a inscrição e fomos selecionadas. Combinamos de ir juntas para Curitiba para conhecer a instituição e participar do curso “A inclusão dos estudantes com deficiência visual na escola: a arte de dar voz”⁶⁹.

No primeiro dia do curso, combinamos de chegar à instituição um pouco mais cedo e ficamos encantadas com o lugar. Nos variados cursos oferecidos, percebe-se o trabalho e empenho dos professores em promover efetivamente a inclusão. Há alunos cegos que participam de todas as aulas de Arte: desenho, pintura, escultura, teatro, arte circense, dança e outros. A professora Diele Pedrozo Santo, uma das professoras da instituição, apresentou o local e os trabalhos produzidos pelos alunos. Participar do curso, conhecer a instituição e a professora foi incrível. Tive novas visões

⁶⁹ Verificar certificado do Curso realizado no Guido Viaro - Ver Anexo 10, p. 298.

sobre a questão da inclusão. No decorrer do curso, tivemos a oportunidade de fazer uma aula de Teatro com a presença de alunos com diversidade funcional sensorial e o professor foi conduzindo a aula sem ficar destacando ou fazendo atividades diferenciadas para os alunos, ele reforçou que o curso é planejado para que todos, sem exceção, possam participar e desenvolver, cada um no seu ritmo, com seu estilo. O interessante foi que, em mais da metade da aula, nós participamos com os olhos fechados e foi uma experiência ótima. Demos muitas risadas e aprendemos um pouco sobre expressão corporal.

Finalizo esta seção apresentando uma tabela com o perfil sucinto dos co-participantes e estrelas desta pesquisa. Nela, além do nome de estrela de cada um, aparecem os cursos de graduação, o tipo de IES, se pública ou particular, e algumas informações básicas sobre a leitura e a escrita.

TABELA 4: IDENTIFICAÇÃO E INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE OS PARTICIPANTES

Co- construtor	Graduação	IES	Leitura	Escrita
Alnath	Ed. Física	Particular	Braile e leitor de tela	Computador
Rigel	Jornalismo	Particular	Braile e leitor de tela	Braile e Computador
Vega	Publicidade	Particular	Fonte ampliada	À tinta e computador
Agena	Pedagogia	Pública	Fonte ampliada e leitor de tela	À tinta e computador
Alnilan	Direito	Pública	Leitor de tela e leitor/transcritor	Computador e transcritor
Adhara	Direito	Particular	Braile e leitor de tela	Computador
Bellatrix	Pedagogia	Pública	Braile e leitor de tela	Computador
Sirius	Administração	Particular	Leitor de tela e leitor/transcritor	Computador e transcritor
Alioth	Ciências Sociais	Pública	Fonte ampliada e leitor de tela	À tinta e computador
Atria	Letras/Espanhol	Pública	Leitor de tela	Computador
Nunki	Ed. Física	Pública	Leitor de tela e leitor/transcritor	Computador e transcritor
Mirfak	Artes Visuais	Pública	Fonte ampliada e leitor de tela	A tinta e computador

FONTE: A autora (2020).

#PraCegoVer: Tabela de Identificação e Informações importantes sobre os participantes: Organizada nas seguintes colunas: Co-construtor, Graduação, IES, Leitura e Escrita. São 13 linhas correspondentes a treze co-construtores. Alnath, Ed. Física, IES particular, usa braile e leitor de tela e escreve no computador. Rigel, Jornalismo, IES particular, usa braile e leitor de tela, escreve em braile e no computador. Vega, Publicidade, IES particular, usa fonte ampliada escreve a tinta e computador. Agena, Pedagogia, IES pública, usa fonte ampliada e leitor de tela, escreve a tinta e no computador.

Alnilan, Direito, IES pública, usa leitor de tela e necessita de transcritor, escreve no computador e necessita de transcritor. Adhara, Direito, IES particular, lê em braile e com leitor de tela e escreve no computador. Bellatrix, Pedagogia, IES pública, lê em braile e com leitor de tela, escreve no computador. Sirius, Administração, IES particular, usa leitor de tela e necessita de transcritor, escreve no computador e necessita de transcritor. Alioth, Ciências Sociais, IES pública, lê fonte ampliada e com leitor de tela, escreve a tinta e no computador. Atria, Letras/Espanhol, IES pública, usa leitor de tela e escreve no computador. Nunki, Ed. Física, IES pública, usa leitor de tela e necessita de transcritor, escreve no computador e necessita de transcritor. Mirfak, Artes Visuais, IES pública, lê fonte ampliada e usa leitor de tela. Escreve a tinta e no computador.

5.4 OS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Uma das metas da pesquisa era reunir os acadêmicos que frequentam a APADEVI/PG para a realização de discussões sobre como eles percebem as produções textuais que realizam na universidade. O intuito era compartilhar experiências e identificar, nos relatos dos estudantes, aspectos que revelassem as vivências do que significa produzir um texto acadêmico em língua portuguesa no contexto da cegueira e/ou baixa-visão.

Outro ponto importante era discutir, a partir de uma abordagem enunciativo-discursiva, como são construídos, nas interações verbais, posicionamentos em relação aos modos como os sujeitos percebem a si mesmos e como a sociedade os percebe; contribuir para a compreensão da importância do uso da linguagem em contextos sociais e os possíveis efeitos desse uso; identificar, nos momentos de produção, como os participantes atribuem sentidos, produzem e comunicam suas identidades e como essas identidades produzem movimentos de identificação e reposicionamento nas interações.

Flick (2004, p. 124) explica que, ao estudar opiniões e atitudes envolvendo determinado assunto, o mais indicado é empregar a dinâmica de um grupo discutindo tópicos do assunto e através dessa atividade há uma tentativa em contextualizar mais os dados e criar uma interação mais próxima do dia a dia ao permitir o encontro do pesquisador e dos participantes da pesquisa.

No total, foram realizados 10 encontros nas dependências da instituição com uma duração aproximada de uma hora e trinta a duas horas cada um deles. As interações foram documentadas em áudio e os comentários foram transcritos e fizeram parte de um arquivo que pode ser consultado no decorrer e andamento de toda a pesquisa.

Através das discussões, é possível entender como são realizadas as produções escritas que eles precisam elaborar no contexto acadêmico. Os estudantes

revelam os obstáculos encontrados nos cursos de graduação ou em processos seletivos como o vestibular, bem como as conquistas que eles vêm alcançando.

As datas⁷⁰ dos encontros foram organizadas e repassadas para a APADEVI/PG e, na próxima subseção, descrevo de maneira resumida como se realizaram os encontros. Vejamos como ficou o planejamento dos encontros:

TABELA 5: CRONOGRAMA DOS ENCONTROS

Nº. do Encontro	Data
1º.	19 de abril de 2018
2º.	24 de maio de 2018
3º.	21 de junho de 2018
4º.	26 de julho de 2018
5º.	30 de agosto de 2018
6º.	27 de setembro de 2018
7º.	25 de outubro de 2018
8º.	29 de novembro de 2018
9º.	14 de março de 2019
10º.	18 de abril de 2019

FONTE: Arquivo da autora (2019).

#PraCegoVer: Tabela do Cronograma dos encontros. Organizada em duas colunas que mostram o Nº. do Encontro e a Data. Nas linhas: 1º. 19 de abril de 2018. 2º. 24 de maio de 2018. 3º. 21 de junho de 2018. 4º. 26 de julho de 2018. 5º. 30 de agosto de 2018. 6º. 27 de setembro de 2018. 7º. 25 de outubro de 2018. 8º. 29 de novembro de 2018. 9º. 14 de março de 2019. 10º. 18 de abril de 2019.

5.4.1 Encontros na APADEVI/PG

1º. Encontro: realizado no dia 19 de abril de 2018, contou com a participação de seis estudantes.

Neste encontro, eu me apresentei, realizei o convite formal a todos os presentes, fiz a leitura dos termos de aceitação da pesquisa e esclareci que os encontros e as entrevistas individuais são gravados e que todas as discussões servem de material para a realização da pesquisa de doutorado. Todos os estudantes aceitaram os termos e concordaram em participar.

Na sequência, mostrei uma gravação de áudio na qual o professor orientador se apresentou aos alunos e realizou um breve comentário sobre a pesquisa⁷¹.

⁷⁰ Planejamos um calendário para os encontros, no entanto algumas datas tiveram que ser alteradas e, em vez de concluímos em abril de 2019, os encontros encerraram em maio de 2019.

⁷¹ Como foi o primeiro encontro, combinei com o orientador que ele enviaria um áudio para se apresentar aos estudantes. Nos demais encontros, a comunicação dos estudantes com o orientador continuou através de áudios, pois, no período, ele realizava estudos no Estágio Pós-Doutoral em Grenoble, França, na Universidade Grenoble-Alpes. [Áudio - Prof. Francisco - Encontro 1.mp4](#)

Em seguida, cada aluno fez sua apresentação pessoal, contou o curso de graduação que frequenta ou que pretende cursar, no caso dos alunos do Ensino Médio. Foi interessante perceber que, mesmo frequentando a instituição, alguns estudantes não conheciam os outros e, no momento da apresentação pessoal, os colegas faziam perguntas sobre o curso, sobre como foram recebidos na universidade e outras sobre a experiência de estar no ensino superior. Realizamos alguns comentários sobre os incentivos para continuar seguindo em frente, independentemente dos obstáculos.

Três estudantes comentaram sobre as falas de desmotivação que escutam de familiares, professores e pessoas que não entendem essa realidade. E finalizei com a leitura de uma carta que escrevi para um aluno muito especial, pois foi por causa dele que decidi realizar esta pesquisa e o aluno faz parte do grupo.

Expliquei que nunca tive coragem de tomar essa atitude, mas que neste encontro e diante de todos eu pedi permissão para fazer a leitura da carta que está na minha Dissertação de Mestrado e, agora, ficará registrada na minha Tese. [Leitura da Carta pela pesquisadora - 19 abril 2018](#)

A leitura da carta foi um momento muito emocionante para mim e, quando o aluno falou que não se lembrava das vezes que errei com ele, fiquei um pouco confusa e de certa forma aliviada. Entendi que esse pedido era muito mais importante para mim, eu é que me cobrava que poderia ter feito mais por ele, entretanto, como expliquei na carta, eu fiz o que eu soube e o que eu achei que seria o melhor.

Finalizamos o encontro com um lanche, agradei a presença de todos e marcamos o próximo encontro.

2º. Encontro: realizado no dia 24 de maio de 2018, contou com a participação de cinco estudantes. Iniciamos realizando uma gravação pelo *Whatsapp*, cada um contou o nome, o curso que estuda e que aceitaram fazer a pesquisa. A gravação foi enviada ao professor com uma explicação sobre o número reduzido de estudantes neste encontro, pois a greve dos caminhoneiros acabou levando à paralisação parcial dos transportes coletivos na cidade, assim, os demais estudantes não conseguiram se locomover até a instituição.

No encontro, foram resolvidas algumas questões burocráticas, como, por exemplo, a leitura do Termo de Consentimento Esclarecido TCLE (ANEXO 11, p. 299), a organização e assinatura dos documentos que autorizam a realização da pesquisa. A seguir, discutimos as formas como eles gostariam de receber a documentação. Num

primeiro momento, imaginei que os estudantes iriam exigir a documentação em braile, no entanto, todos optaram pela assinatura em tinta e pediram para receber os documentos em seus *e-mails* no formato PDF ou Word para que pudessem ter acesso em seus computadores e consultassem se necessário.

No decorrer da leitura, quando falávamos dos benefícios da pesquisa, surgiram alguns comentários sobre as dificuldades de aceitação na universidade, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, sobre a diferença de tratamento com os alunos com diversidade funcional sensorial nas universidades particulares e nas universidades públicas e sobre a importância de cada um correr atrás de seus direitos, pois ninguém vai fazer isso pelo outro.

Uma acadêmica perguntou sobre a possibilidade de receber um certificado ou declaração de participação nos encontros, pois ela poderia validar como hora atividade exigida pelo curso de graduação. Eu fiquei de verificar com o orientador da pesquisa, o professor Francisco, e com a Coordenação da Pós-Graduação em Letras da UFPR.

Outro assunto que surgiu espontaneamente foi sobre a formação de grupos, duplas ou trios para fazer trabalhos nos cursos de graduação e que geralmente os estudantes com alguma deficiência acabam ficando sozinhos. Todos comentaram o assunto e deram vários exemplos sobre a ocorrência disso. Uma estudante falou sobre o quanto é constrangedor passar por essa situação. Outros comentaram sobre as dificuldades de sair e andar pela cidade, sobre a coragem que cada um deve ter para se arriscar mesmo tendo receio de acontecer algo e o quanto precisam correr atrás do que querem, para fazer a diferença.

Encerramos combinando a data do próximo encontro. No entanto, antes de sairmos da APADEVI/PG, recebemos o recado que todos os ônibus da cidade pararam de circular e quatro estudantes do grupo que necessitam do transporte coletivo teriam de encontrar outra forma para irem embora. Apenas uma estudante morava bem perto da escola, ela era baixa visão e foi pra casa a pé.

Para resolver a situação, como já mencionei no final da seção 3.3, disponibilizei-me a levar os estudantes para suas casas. Foi uma experiência que valeu muito a pena e com a qual aprendi muito. Eu, pesquisadora, tive consciência das variadas sensações que temos ao percorrer um determinado caminho e como podemos conhecer este caminho sem utilizar os olhos. De certa forma, é um tipo de

letramento, não ao qual os videntes estão acostumados, mas as pessoas com diversidade funcional sensorial sim.

3º. Encontro: realizado no dia 21 de junho de 2018 com a participação de seis estudantes. Iniciei esclarecendo uma dúvida que surgiu no encontro anterior, sobre a participação dos estudantes poder ser validada para os cursos de graduação. Informei que todos que participarem dos encontros receberão, no final, um certificado declarando a atividade e perfazendo um total de 30 horas⁷². Outra informação foi sobre o cancelamento do próximo encontro, pois foi marcado no dia de feriado na cidade e a APADEVI/PG estará fechada. Logo, combinamos que a próxima reunião será apenas em agosto.

A seguir, cada um falou sobre o tema de sua pesquisa, aqueles que ouviam faziam questionamentos sobre as pesquisas de quem apresentava. A estudante de Direito contou que vai realizar o TCC pesquisando sobre a responsabilidade civil do médico e do atleta nos casos de doping, o outro estudante de Direito vai redigir um trabalho sobre crimes penais tributários. O estudante de Jornalismo vai expor como está a acessibilidade de um portal de notícias da cidade, ele pretende avaliar como é a acessibilidade para os leitores cegos e realizar uma comparação de como pode ser melhorado. A estudante de Educação Física contou que pretende fazer uma pesquisa sobre a importância da atividade física para a qualidade de vida de pacientes com câncer de mama, e os demais falaram sobre ideias para os futuros projetos, acrescentaram também que ainda é cedo para pensar nisso.

Durante a exposição, um dos estudantes contou sobre o quanto se sente mal dentro da universidade e o quanto ele é deixado de lado, esquecido e sobre suas dificuldades para poder participar de tudo que o curso exige. Outros colegas falaram que a maioria dos estudantes enfrenta dificuldades, alguns por terem uma necessidade ou uma limitação, outros por trabalharem o dia inteiro e não terem tempo para estudar. Uma aluna falou sobre como a sociedade não percebe as pessoas cegas e o quanto a sociedade custa para enxergá-los. Uma estudante explicou que a presença e a participação na sociedade podem fazer a diferença para os outros acadêmicos cegos que logo estarão nas universidades e a importância de cada um fazer aquilo que quer, que sonha, deixando de lado a desmotivação e a falta de incentivo com que precisam lidar todos os dias.

⁷² O modelo do certificado aparece na seção 5.6.

Um dos alunos explicou sobre a importância da preparação das pessoas que atuam como leitores ou transcritores nos momentos de avaliação, e o quanto a falta de preparação pode prejudicá-los. Outro assunto foi sobre o aprendizado e a utilização dos recursos tecnológicos possíveis, no grupo há dois alunos que ainda não usam o leitor de tela, NVDA, e o quanto isso pode incluí-los nos grupos de estudo, de trabalho, de amizades. Encerramos o encontro confirmando o próximo para o mês de agosto.

4º. Encontro: realizado no dia 30 de agosto com a presença de oito estudantes. Demos as boas-vindas a uma aluna que havia faltado nas reuniões anteriores, pois estava em recuperação por ter passado por uma cirurgia de transplante de córnea. Todos a receberam muito bem e perguntaram como ela estava.

Comentei sobre a comunicação da pesquisa no III SeTD (Seminário de Teses e Dissertações) da UFPR, do qual a professora Míriam Retorta foi debatedora. Falei sobre o convite para eu escrever um artigo para uma revista⁷³ da UFPR no qual eu apresentaria o andamento da pesquisa e sobre a inscrição da pesquisa num congresso internacional, o Diproling⁷⁴, que aconteceria em Belo Horizonte.

Em seguida, li um trecho do livro “Avaliação em Línguas Estrangeiras: da teoria à prática”, escrito pelas professoras Retorta e Marochi (2018, p. 16). No trecho em questão, as autoras apontam um exemplo de como uma avaliação pode destruir o trabalho de uma pessoa.

Outro caso de avaliação questionável, porém fora do âmbito escolar, ocorreu com uma das mulheres mais importantes no cenário da Arte Brasileira no começo do século XX, Anita Malfatti. Logo que Anita retornou da Europa e dos Estados Unidos, onde foi estudar pintura, resolveu, com a ajuda de alguns amigos, organizar uma exposição nos meses de dezembro de 1917 e janeiro de 1918. A amostra contava com aproximadamente 53 quadros que fugiam dos padrões artísticos convencionais da época. Sua ousadia imediatamente provocou críticas, sendo a mais contundente a de um ilustre crítico de arte: Monteiro Lobato. Em um artigo intitulado *Paranoia ou mistificação?* publicado no jornal **F. de São Paulo**, Lobato (1917) comparou as obras de Anita com os desenhos e pinturas de pacientes internados em hospitais psiquiátricos. Nas próprias palavras do crítico: ‘embora eles se deem como novos, precursores de uma arte a vir, nada é mais velho do que a arte anormal ou teratológica: nasceu com a paranóia e com a mistificação [...]’ (LOBATO, 1917).

A avaliação demolidora de Lobato (1917) escandalizou a elite paulista que acreditava piamente nos comentários do conceituado crítico, tendo como

⁷³ O artigo foi publicado na Revista X com o título [“Exclusão das pessoas cegas: da eliminação nas sociedades antigas à hostilização nas universidades atuais, o que mudou?”](#)

⁷⁴ Após a participação no Congresso, aconteceu a publicação das Atas da qual participei colaborando com um artigo intitulado [“Avaliação das Produções Textuais: uma análise manifestada por jovens cegos e com baixa visão sobre o processo de avaliação dos textos acadêmicos”](#)

consequência a devolução de quadros, tentativas de agressão à pintora e, mais grave, o fechamento da exposição antes do previsto.

Depois da avaliação negativa de Lobato, Anita Malfatti viveu angustiada e depressiva. Até mesmo seu tio, financiador de seus estudos no exterior, deixou de investir na carreira da sobrinha. Com isso, Anita perdeu seu impulso para o expressionismo, que era a marca de suas obras, começou a usar formas mais simples para agradar àquela sociedade, como pinturas decorativas e porta-retratos como forma de sobrevivência. (RETORTA; MAROCHI, 2018, p. 16).

Após a leitura, expliquei que todos nós passamos por avaliações que nos transformaram, tanto de maneira afirmativa como negativa. Em seguida, pedi para que cada um pensasse em momentos de avaliações formais ou informais que podem nos anular ou nos incentivar e o quanto nós podemos questionar essas avaliações.

Um aluno contou o quanto está mais ativo agora que voltou a estudar, a se dedicar aos esportes, tanto a família quanto os amigos falam o quanto ele mudou e isso traz um retorno bom, incentivam.

Uma aluna comentou que ouviu duas pessoas comentarem que ela estava levando o curso sem interesse e isso deu mais ânimo para provar o quanto ela conseguia e o quanto podia ser sempre melhor, e que, quando falam que ela não consegue fazer algo, mais ela quer provar que consegue, por isso, as avaliações negativas dão força. Ela sabe que o curso é difícil para qualquer pessoa, e que nós é que criamos as barreiras. Em uma das falas, ela declarou que, se ficasse pensando “eu não vou fazer Direito, pois eu não enxergo”, ela nunca teria entrado no curso”. Ela contou que procura transformar as críticas em força.

Outra estudante contou que todos ali cresceram ouvindo avaliações que sempre desmotivam, mas que é importante ver as críticas negativas como força para melhorar.

Outros falaram sobre suas realizações, quando cumprem as atividades com sucesso, quando são respeitados em suas diferenças, no entanto, o quanto ficam angustiados quando são desmotivados com críticas negativas, vistos como incapazes, diferentes, inferiores, tratados com indiferença e desconfiança. Comentaram as experiências deles com as avaliações escritas que realizam no ambiente acadêmico.

Finalizamos o encontro agendando o próximo para o mês de setembro.

5º. Encontro: realizado no dia 27 de setembro de 2018, com a presença de oito participantes. Foram organizadas as datas para as entrevistas individuais semiestruturadas. Elas foram agendadas na própria APADEVI/PG em dias e horários sugeridos pelos estudantes. O objetivo foi interferir o mínimo possível na rotina de

cada um deles, alguns escolheram o dia em que já estão na instituição, outros escolheram o dia com menos compromissos da graduação e assim por diante.

Neste encontro duas alunas tomaram a iniciativa de criar um grupo de *Whatsapp*, elas iam perguntando e gravando os números de todos os presentes. O objetivo era manter a comunicação comigo e com os demais colegas sobre confirmação ou alteração das datas das entrevistas.

A seguir, foram realizados vários comentários e relatos sobre a reação das pessoas quando os percebem fazendo atividades comuns como estudar, usar o celular, fazer compras, comer, pegar o ônibus. Comentaram sobre o desconhecimento das pessoas em relação à realidade e às atividades das pessoas cegas.

6º. Encontro: realizado no dia 25 de outubro de 2018, com a presença de oito participantes. A discussão aconteceu em torno da escolha dos temas de TCC dos universitários, a participação dos jovens do Ensino Médio aconteceu no sentido de esclareceram dúvidas em relação ao trabalho e aos temas discutidos.

Cada acadêmico contou como foi o processo de escolha e decisão do tema para o TCC, das dificuldades, das várias possibilidades, de incluir a questão da cegueira ou não nos estudos.

Discutiu-se o cancelamento do encontro de novembro devido aos inúmeros compromissos acadêmicos do final do semestre e o próximo encontro foi combinado para fevereiro de 2019, a confirmação da data aconteceria através do grupo do *Whatsapp*.

7º. Encontro: realizado no dia 28 de fevereiro de 2019, contou com a participação de oito estudantes. Por ser o primeiro encontro do ano, atualizamos as informações sobre a vida acadêmica de cada participante e tivemos a participação de mais um aluno da APADEVI/PG, ele ainda não ingressou num curso de graduação, entretanto revelou que ficou muito curioso em conhecer o grupo de acadêmicos e participar dos encontros. Assim, demos as boas-vindas a ele.

Em seguida, parabenizamos o aluno que passou no vestibular de Administração numa IES particular, ele comentou sobre os primeiros dias na universidade, disse que foi muito bem acolhido pela instituição e que os coordenadores estão trabalhando no sentido de adequar o prédio a fim de torná-lo mais acessível para estudantes cegos.

Parabenizamos outra aluna que fez vestibular para Pedagogia na UEPG e que ficou na lista de espera.

Em seguida, conversamos sobre a ideia de fazer o grupo de estudantes protagonistas da pesquisa, contei sobre a pesquisa da professora Ana Lúcia S. Souza de Campinas, e de como ela teve que mudar toda a metodologia da sua pesquisa, pois os participantes exigiram ser protagonistas da pesquisa e não apenas informantes.

Os estudantes ouviram com atenção e começaram a expor algumas ideias: a escrita de um artigo com relatos dos acadêmicos, a escrita e organização de um livro com relatos de todos os participantes da pesquisa, a criação de um canal no *YouTube* com o objetivo de compartilhar e divulgar as experiências comuns de um acadêmico com diversidade funcional sensorial.

O encontro foi encerrado, mas deixamos em aberto as questões e sugestões para que todos pensassem sobre as ideias do que fazer e para decidirmos no próximo encontro.

8º. Encontro: realizado no dia 28 de março de 2019, contou com a participação de oito estudantes. Iniciamos com a exposição dos temas do TCC, cada acadêmico que está no último ano da graduação fez comentários sobre os temas dos trabalhos, sobre a dificuldade na formatação.

A estudante que havia ficado na lista de espera do vestibular da UEPG infelizmente não foi chamada, mesmo assim está motivada para fazer o próximo vestibular. E, ao falarmos dessa situação, surgiu o comentário sobre a Lei nº. 12.711/2012 alterada pela Lei nº. 13.409/2016 que estabelece a distribuição de vagas PCD em cursos de graduação.

Durante as discussões, levantamos a problematização de que a Lei está em vigor apenas nas Universidades Federais e que deveria estar nas Universidades Estaduais. Alguns estudantes fizeram comentários sobre as dificuldades em relação à concorrência e que a cobrança é a mesma para todos os candidatos.

A seguir, recuperamos as ideias de produção sugeridas no encontro 7 e com votação o grupo decidiu que realizaríamos duas produções: o artigo dos formandos falando de seus TCC e o canal no *YouTube*. Todos deram ideias de temas e de como realizar as produções dos vídeos. Sugeriram que todos pensassem num nome para o Canal e numa logo.

Por fim, fizemos uma rápida discussão sobre o termo deficiência e a posição deles em relação ao uso do termo. Os estudantes revelaram que o uso do termo muitas vezes é indiferente, mas com certeza é sentido de forma diferente quando

expressado para julgar, humilhar. No entanto, a maioria relatou que o mais difícil e angustiante é quando as pessoas se referem à pessoa cega como um “coitadinho/coitadinha”, com pena como se a cegueira fosse algo negativo. As discussões aconteceram no sentido de explicarem as situações que mais os incomodavam.

O encontro foi encerrado e o próximo foi marcado para abril, entretanto algumas decisões foram sendo tomadas através do grupo de *Whatsapp*, uma delas foi a escolha do nome do canal que ficou: “ParaCeguiar: promovendo a inclusão por uma nova visão”.

9º. Encontro: realizado no dia 25 de abril de 2019, contou com a presença de 7 estudantes. Informei que uma das integrantes do grupo não poderia participar, pois estava enfrentando sérios problemas de saúde com o pai, todos entenderam e comentaram que no lugar dela fariam a mesma coisa, pois, nesse momento, o mais importante é estar próximo e dando força para quem precisa.

Iniciamos o encontro conversando sobre a influência dos encontros na vida de cada um. Uma estudante comentou que através dos encontros conseguiu colocar um projeto em prática: publicar um canal para compartilhar experiências, e esse era um desejo antigo de vários que estavam ali no grupo.

Uma aluna do EM explicou que para ela foi muito bom poder trocar experiências e saber o que ela irá enfrentar no curso de graduação.

Outra aluna acrescentou um comentário sobre a importância de saber que existem pessoas que estudam e se envolvem com o tema e olham para as pessoas com diversidade funcional de outra forma.

E um estudante comentou sobre a importância de a sociedade reconhecê-los e que não adianta cada um ficar na sua casa reclamando da vida, é necessário ir à luta, ter voz e caminhar ao contrário das estatísticas.

Durante a conversa, surgiu a discussão de como as pessoas não enxergam a pessoa cega. Como exemplos, eles citaram o desrespeito ao caminho guia que, na maioria das vezes, possui barreiras: pessoas, crianças, malas, sacolas, até vendas de ambulantes.

A seguir, expliquei para o grupo sobre um convite que fiz aos quatro formandos para participarem do Congresso Internacional de Estudos em Linguagem, o CIEL promovido pela UEPG. Fiz o convite individualmente e por telefone algumas semanas antes do encontro e neste dia informei o grupo sobre o aceite e participação

deles. Na sequência, organizamos duas duplas de trabalho, uma falaria sobre o desenvolvimento do canal ParaCeguiar e a outra sobre as experiências de escrita do TCC. O Congresso acontece de dois em dois anos, sempre no mês de julho, e deixei o convite para todos participarem em 2021, pois, mesmo os que estão no EM, já poderiam estar estudando num curso de graduação até lá.

Após a organização das tarefas para o Congresso, questionei para que falassem sobre a diferença das atividades de escrita na escola básica e na universidade. Vários alunos falaram sobre a cobrança ser bem maior na universidade e sobre a linguagem técnica, característica nos cursos de graduação, independentemente da área. Outra questão apontada foi sobre a exigência dos textos atenderem às normas da ABNT, o que é uma dificuldade quando se usa os leitores de tela. Os estudantes apontaram a escrita de resumos, resenhas e fichamentos que podem auxiliar na escrita do TCC, entretanto, deram destaque ao treino da leitura para melhorar sempre.

A parte final do encontro foi destinada à resolução de questões sobre o Canal “ParaCeguiar: promovendo a inclusão por uma nova visão”, conversamos sobre como o processo da escolha do nome foi muito rico e contou com a participação de todos que estão no grupo do *Whatsapp*. Concluímos deixando um dia marcado para as gravações e todos deram opiniões sobre os temas que podem integrar os vídeos. Com a sugestão de fazer o primeiro vídeo de apresentação, combinamos que o local da gravação seria na APADEVI e que todos iriam auxiliar de alguma forma.

10º. Encontro: realizado no dia 23 de maio de 2019, contou com a participação de oito estudantes. Apenas a aluna que está com o pai doente não participou.

Por ser o último encontro e, de certa forma, uma despedida, iniciamos ouvindo uma música do grupo Teatro Mágico: [LETRA DA MÚSICA “EU NÃO SEI NA VERDADE QUEM EU SOU” - O Teatro Mágico - LETRAS.MUS.BR](#)

Eu não sei na verdade quem eu sou

Teatro Mágico

Eu não sei na verdade quem eu sou

Já tentei calcular o meu valor

Mas sempre encontro sorriso e o meu paraíso é onde estou

Por que a gente é desse jeito

Criando conceito pra tudo que restou?

Meninas são bruxas e fadas

Palhaço é um homem todo pintado de piadas!
Céu azul é o telhado do mundo inteiro
Sonho é uma coisa que fica dentro do meu travesseiro!

Mas eu não sei na verdade quem eu sou!
Já tentei calcular o meu valor
Mas sempre encontro o sorriso e o meu paraíso é onde estou
Eu não sei na verdade quem eu sou!
Descobrir da onde vem a vida
Por onde entrei deve haver uma saída
Mas tudo fica sustentado pela fé!
Na verdade ninguém sabe o que é!

Velhinhos são crianças nascidas faz tempo!
Com água e farinha colo figurinha e foto em documento!
Escola é onde a gente aprende palavrão
Tambor no meu peito faz o batuque do meu coração!

Percebi que a cada minuto
Tem um olho chorando de alegria e outro chorando de luto
Tem louco pulando o muro, tem corpo pegando doença
Tem gente rezando no escuro, tem gente sentindo ausência!
FONTE: Letras MUSIC.BR (2020).

Realizamos uma breve discussão sobre trechos da música que cada um considerou interessante. Uma estudante comentou sobre como nós não sabemos quem somos e vamos sempre descobrindo, nos construindo e isso é um constante processo. Outro destacou as definições sobre os velhos e os palhaços. Outro comentou sobre como podemos ser ora pessoas boas, ora pessoas más.

Concluimos essa primeira parte tentando encontrar uma definição para pessoas cegas, porém, não a definição que aparece no dicionário, e, sim, um conceito como os que aparecem na música. Ademais, surgiram as seguintes sugestões: cegos são pessoas que enxergam com a alma; a pessoa com diversidade funcional sensorial é aquela que enxerga com os sentidos; o cego percebe o mundo de uma forma diferente.

As discussões giraram em torno do quanto as pessoas imaginam ser difícil ficar sem enxergar com os olhos, mas podemos pensar como é difícil uma pessoa que é cega desde pequena e na fase adulta passar a enxergar, é uma realidade difícil, pois vai precisar se adaptar a tudo que é novo para ela.

No decorrer da discussão, um dos estudantes revelou que não aceitou a condição de estar cego e que, quando perdeu a visão, perdeu tudo. Não pode mais ir

ao cinema, não pode desenhar que é algo que ele adorava fazer. Os demais questionaram por que ele não podia fazer, que ele tinha que correr atrás dos sonhos, aceitar, ser persistente para fazer aquilo de que gosta. Cada um o incentivou de uma forma, convidaram-no para sair e se divertir. Em alguns momentos, ele ouviu com bastante atenção, em outros ele repetiu que não aceitou a cegueira. Os colegas falaram sobre a importância de ir melhorando e se desenvolvendo a cada dia e o quanto cada um precisa se aceitar e viver da melhor forma.

Um estudante falou que passou por um momento difícil de aceitação na adolescência e que, depois de conversar bastante com o psicólogo, essa fase ruim passou e hoje tem muitos projetos de vida, de estudo e de futuro.

Encerrei o encontro deixando claro que a pesquisa continua e, quando for necessário, eu irei recorrer a eles, fiquei à disposição para o que eles precisassem em relação aos projetos da universidade e da escrita do TCC. Por fim, apresentei o [Áudio do Professor Francisco](#) que agradeceu a participação e o empenho de todos, explicou que, quando voltar ao Brasil, terá chance de conhecer o grupo. Desejou sucesso a todos e se colocou à disposição dos alunos para o que eles precisarem na UFPR.

5.4.2 Entrevistas individuais semiestruturadas

Segundo Duarte (2002, p. 146), a realização de entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que o pesquisador tenha consciência daquilo que está pesquisando, é necessário encontrar uma postura adequada e uma maneira apropriada para formular as perguntas, bem como ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta.

À medida que perguntas vão sendo feitas diversas vezes, para diferentes pessoas, em circunstâncias diversas, e passamos a ouvir nossa própria voz nas gravações realizadas é que se torna possível avaliar criticamente nosso próprio desempenho e ir corrigindo-o gradativamente. Elaborar roteiros de entrevistas e formular perguntas podem, inicialmente, parecer tarefas simples, mas, quando disso depende a realização de uma pesquisa, não o é. (DUARTE, 2002, p. 146).

De acordo com a autora, a formulação de perguntas que levam a respostas diretas não produz bons resultados. Para Duarte (2002), em pesquisas qualitativas, o ideal é organizar perguntas mais abertas que levem o entrevistado a relatar suas experiências pessoais, experiências escolares, sua infância. Dessa forma, a utilização

de “entrevistas semi-estruturadas como material empírico privilegiado na pesquisa constitui uma opção teórico-metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais” (DUARTE, 2002, 148).

Pensando nessas questões, busquei organizar entrevistas como um momento de relato pessoal. Além das perguntas de identificação, como nome, idade, curso de graduação, fizeram parte do roteiro perguntas sobre a experiência nos cursos de graduação e situações de avaliação, tanto em processos de avaliação como ENEM e vestibulares, como na escola básica e graduação.

Duarte (2002, p.150) explica que podem ocorrer vários problemas com os roteiros de entrevistas “quando elas saem do papel (ou do computador) e ganham significado na interação entrevistador/entrevistado”. Justamente por isso, a autora revela a importância de esse instrumento ser flexível e ser revisto para que se possa avaliar se ele atende aos objetivos de determinada pesquisa.

Outro ponto importante de expor é que a entrevista foi organizada relacionando-se ao tema inicial da pesquisa: “as avaliações das produções textuais”, entretanto, com a mudança de foco para o contexto das produções textuais, tive que observar atentamente as respostas buscando informações e dados mais específicos sobre a produção textual. De certa forma, como as perguntas foram abertas, conseguiram cumprir este papel, porém, entendo a importância de outros instrumentos, pois muitos dados sobre a escrita e sobre produções apareceram nas discussões e nos encontros realizados na APADEVI/PG.

A seguir disponibilizo o roteiro planejado e utilizado durante as entrevistas.

FIGURA 35: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA INDIVIDUAL	
-Nome completo:	
-Idade:	-Sexo:
-Curso de Graduação:	-Faculdade:
-Estado civil:	
-Tem filhos: Quantos:	
-Tem irmãos: Quantos:	
-Com quem você mora:	
-Trabalha:	-Função:
-Comente um pouco sobre a sua experiência ao cursar uma graduação/participar do vestibular ou do PSS.	
-Você teve incentivo para fazer o curso superior/participar do vestibular, do PSS? Quem incentivou, de que maneira? Fale um pouco sobre isso.	
-E como você se sente ao fazer os textos escritos no universo acadêmico?	
-Como foi realizar a Redação no vestibular?	
-Explique como acontecem as avaliações escritas nos cursos de graduação. Como você realiza essas avaliações? Utiliza algum programa especial, são em braile, são orais?	
-As avaliações contemplam mais questões objetivas ou subjetivas?	
-Você sabe como você é avaliado na produção desses textos? Comente.	
-Para você, o que é avaliar um texto?	
-Como seus textos são/deveriam ser avaliados?	
-Você tem alguma sugestão para modificar/melhorar a avaliação dos textos que produz. Quais?	

FONTE: Arquivo da autora (2018).

#PraCegoVer: ENTREVISTA INDIVIDUAL.Nome completo. Idade. Sexo. Curso de Graduação. Faculdade. estado civil. Tem filhos, quantos? Pretende ter? Tem irmãos, quantos? Com quem você mora? Trabalha? Qual função? 1-Comente um pouco sobre sua experiência ao cursar uma graduação/participar do vestibular ou PSS. 2-Você teve incentivo para fazer o curso superior/vestibular/PSS? Quem incentivou, de que maneira? Fale um pouco sobre isso. 3-Como foi realizar o vestibular e principalmente a Redação no vestibular? 5-Explique como acontecem as avaliações escritas nos cursos de graduação. Como você realiza essas avaliações? Utiliza algum programa especial, são em braile, são orais? 5-As avaliações contemplam mais questões objetivas ou subjetivas? 6-Você sabe como é avaliado na produção desses textos? Comente. 7-Para você, o que é avaliar um texto? 8- Como seus textos são/deveriam ser avaliados? 9-Você tem alguma sugestão para modificar/melhorar a avaliação dos textos que produz. Quais?

Exponho algumas mudanças que foram necessárias realizar no roteiro das entrevistas. Em relação aos dados de identificação, senti a necessidade de acrescentar a data do nascimento além da idade, uma vez que a pesquisa é de

doutorado, ou seja, durante quatro anos e, no momento de escrever artigos sobre a pesquisa, havia a preocupação de colocar a idade atualizada. Em relação à questão sobre a realização da Redação do vestibular, foi feita apenas para os estudantes que passaram pelo processo, pois os que estavam no Ensino Médio tinham feito apenas a Redação do PSS (Processo Seletivo Seriado) ou ainda não possuíam essa experiência. E esses estudantes não falaram da experiência em cursos acadêmicos, pois ainda não estavam na universidade. Uma das questões foi retirada, ela indaga se as avaliações acadêmicas contemplavam mais questões objetivas ou subjetivas, pois a resposta era bem direta.

As entrevistas duraram em torno de uma a duas horas e, com exceção da entrevista 8, que foi realizada na casa do entrevistado, as demais aconteceram nas dependências da APADEVI/PG, em dias e horários em que os estudantes já estavam lá.

A seguir, compartilho o cronograma de execução das entrevistas.

TABELA 6: CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Nº. da Entrevista	Co-constructores da Pesquisa	Data
1	Adhara	09/10/2018
2	Agena	10/10/2018
3	Alnath	16/10/2018
4	Sirius	17/10/2018
5	Vega	24/10/2018
6	Rigel	05/11/2018
7	Bellatrix	07/11/2018
8	Anilan	09/11/2018

FONTE: A autora (2020).

#PraCegoVer: Tabela organizada em três colunas: número da entrevista, Co-constructores da Pesquisa e Data. A entrevista 1, Adhara em 09/10/2018. Entrevista 2, Agena, 10/10/2018. Entrevista 3, Alnath, 16/10/2018. Entrevista 4, Sirius, 17/10/2018. Entrevista 5, Vega 24/10/2018. Entrevista 6, Rigel, 05/11/2018. Entrevista 7, Bellatrix, 07/11/2018. Entrevista 8, Anilan, 09/11/2018.

5.5 NARRATIVAS DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

No segundo ano da pesquisa, ou seja, 2019, três acadêmicos concluíram o curso de graduação e passaram pela experiência de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, o TCC. Nos encontros que aconteceram em 2019, os acadêmicos

compartilharam um pouco sobre esta experiência e responderam questionamentos dos colegas.

Após a realização do 9º encontro, dia 25 de abril, decidi divulgar a experiência para outros acadêmicos e, ao saber de um Congresso em Estudos Linguísticos que seria realizado no mês de julho de 2019, na UEPG, convidei quatro acadêmicos para participarem. Mas, para isso, eles deveriam escrever um relato sobre a experiência do TCC de mais ou menos duas laudas. Um deles não aceitou, pois estava atrasado na escrita do TCC, os demais concordaram com a ideia e se comprometeram em escrever e enviar os textos pelo *e-mail*. Dois textos foram enviados por escrito, o outro foi enviado em áudio, a aluna explicou que estava com muitos trabalhos e provas na universidade e, por isso, seria mais prático enviar em áudio.

Outra questão que preciso apontar é que, ao explorar os TCCs dos acadêmicos, levo em consideração uma concepção teórica da linguagem como discurso e concordo com Suassuna (2012, p. 1.126) que vê a “linguagem como forma de ação social, ou seja, acreditamos que, quando os sujeitos falam, não só dizem o mundo, mas agem sobre ele e sobre os outros” e, ao envolver o contexto da inclusão, esta pesquisa define questões mais complexas, pois a educação inclusiva é apontada como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 5).

Por isso, apresento, a seguir, trechos narrados por esses alunos. A orientação foi para que primeiramente eles fizessem uma rápida apresentação pessoal, depois explicassem um pouco de suas respectivas pesquisas e algumas particularidades sobre a escrita do TCC, a seguir comentassem alguns desafios e as possibilidades na realização desse trabalho tão valorizado pelas universidades. Por fim, eles compartilharam a experiência em participar do CIEL. Os textos foram retirados do Capítulo de Livro “A Produção Textual do Trabalho de Conclusão de Curso no contexto da Inclusão: desafios e possibilidades” lançado em 2019 pela Pimenta Cultural.

5.5.5.1 Alnath - Bacharel em Educação Física

Tenho 25 anos, curso Bacharelado em Educação Física numa Instituição de Ensino Superior particular. Com o diagnóstico Retinose Pigmentar, uma doença

degenerativa na retina, possui uma porcentagem mínima de visão periférica, muito restrita. Utilizo a bengala para me locomover, faço uso do braile em escrita se necessário e em leitura com restrições. Realizo as leituras através de leitores de tela ou através da escuta de leitura oral feita por outras pessoas. A maioria das avaliações do curso é realizada no computador, outras são feitas com o auxílio de leitores e transcritores quando exigem muitos desenhos. Quanto aos trabalhos escritos, digito tanto no celular quanto no computador, com o auxílio de leitores de tela. Além de acadêmica, sou paratleta e participo de competições de atletismo.

Para a escrita do TCC tenho um orientador da instituição, e o processo de escrita está sendo realizado em dupla, com uma colega de turma, essa é uma possibilidade que a minha faculdade oferece, pois não aceita co-orientadores de outras instituições.

O tema do meu TCC compreende a importância da atividade física no tratamento do câncer de mama. Inicialmente, a pesquisa recebeu como título “A Importância da atividade física na melhora da qualidade de vida de mulheres em tratamento de câncer de mama”. O interesse pela pesquisa surgiu da curiosidade em obter mais conhecimento sobre a relação da atividade física no tratamento de mulheres com câncer de mama, outra finalidade foi tentar contribuir com o meio científico, no que diz respeito a estudos sobre a relação entre as variáveis: qualidade de vida e o tempo empregado na prática de atividades físicas por mulheres em tratamento de câncer de mama.

Ao iniciarmos as leituras, eu e minha colega percebemos a relevância do estudo através de informações retiradas da Organização Mundial da Saúde (OMS) e do Instituto Nacional de Câncer (INCA), ambos afirmam que a doença tem aumentado drasticamente e que o câncer de mama tem sido o mais frequente em mulheres no Brasil e no mundo. Verificamos que muitos artigos científicos apontam bons resultados ao analisarem os efeitos da atividade física como auxílio ao tratamento.

O objetivo principal da nossa análise é identificar a correlação entre nível de atividade física e a qualidade de vida de pacientes tratadas por câncer de mama, primeiramente investigando o tempo que as mesmas praticam atividades físicas por semana e qual a percepção de cada uma das participantes quanto a própria qualidade de vida. Após obtenção das informações, analisaremos a relação entre os fatores observados.

A metodologia empregada está relacionada a uma pesquisa de campo, a qual será exploratória, descritiva, correlacional do tipo transversal. Utilizaremos dois questionários como instrumento para tal análise, um deles, o *Whoqol-bref*, contém 26 perguntas relacionadas a percepção da qualidade de vida. O outro é o IPAQ, uma ferramenta usada para mensurar o tempo de atividade física praticada por um indivíduo, incluindo tanto atividades da rotina diária como varrer a casa, bem como exercícios estruturados por um profissional da educação física, como a musculação. Os questionários serão entregues às participantes e após um tempo determinado serão recolhidos e analisados.

Quanto ao embasamento teórico, este se deu, em sua maioria, pelo uso de artigos retirados de base de dados como *Google Scholar* e *Cielo*, pois a literatura impressa ou em *e-books* não oferecem muita informação sobre o tema, nos quais encontramos basicamente definições e conceitos que poderão ser utilizados.

Como o projeto de pesquisa envolve o trabalho direto com seres humanos, no caso, as pacientes diagnosticadas com câncer de mama, ele precisou ser submetido ao Comitê de Ética interno do complexo onde gostaríamos de realizar a pesquisa. Infelizmente, foi recusado e a instituição justificou a recusa devido à falta de um médico para acompanhar o andamento da pesquisa. E ainda que a pesquisa fosse aceita, obtivemos a informação de que a nossa instituição acadêmica não aceitaria o desenvolvimento da pesquisa, pois, de acordo com o Regimento, a faculdade não aceita membros de outras instituições como pesquisadores em seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

Eu e minha colega estávamos muito empolgadas em realizar a pesquisa de campo, no entanto, diante da recusa do Comitê de Ética, nós decidimos escrever uma monografia sobre o assunto, realizamos pesquisas e leituras sobre o assunto para apresentarmos um ótimo trabalho.

Quanto à experiência em participar do Congresso Internacional em Estudos da Linguagem (CIEL), foi um momento construtivo e muito interessante, pois pudemos acompanhar outros trabalhos. A nossa apresentação foi realizada junto com a pesquisa da Simone. Nós expomos um pouco de nossas experiências com o TCC: o tema, os objetivos, a metodologia e a forma de trabalho. Ao final, no momento que ficou destinado aos questionamentos pudemos observar que a pesquisa desenvolvida pela Simone, da qual nós fazemos parte, é relevante, porque todos os professores pareceram bastante interessados e animados com o tema, além do que nos

beneficiou, pois com essa participação ganhamos certificados com horas que complementarão a grade horária exigida pelas nossas universidades. Por fim, a vivência em participar de um congresso internacional é indispensável se quisermos seguir a carreira acadêmica.

5.5.2 Rigel - Jornalista

Tenho 21 anos e curso Jornalismo em IES particular, atualmente trabalho como estagiário na Câmara Municipal de Ponta Grossa, no departamento de Assessoria de Imprensa e administro o *site* *acessibilidadepg*. Com cegueira congênita, utilizo a bengala para me locomover, faço uso do braile desde a infância tanto na escrita como na leitura. Utilizo o computador para realizar leituras e produzir textos escritos através de leitores de tela. Na universidade, recebo minhas avaliações do curso em *pen-drive* e resolvo no computador através de programas de leitura de tela, não preciso do auxílio de monitores, leitores ou transcritores. Além do computador, utilizo muito o celular, principalmente para fazer fotografias e estou me aperfeiçoando nessa atividade.

Para a escrita do TCC tenho um orientador e um co-orientador da instituição na qual estudo, ambos da área do Jornalismo.

O meu TCC aborda o seguinte questionamento: “Quais parâmetros o portal digital de comunicação utiliza para propiciar a acessibilidade de informação às pessoas com deficiência visual?”. O *site* escolhido para a pesquisa foi o “Portal A Rede” e a análise dos recursos de acessibilidade para pessoas cegas será desenvolvida com base na Cartilha de Acessibilidade *WCAG 2.0* (Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo *Web*) publicadas no ano de 2008 pela *W3C* (*World Wide Web Consortium*), o escritório desenvolve em âmbito mundial parâmetros de acessibilidade para *sites* de internet.

O objetivo geral da pesquisa será analisar os parâmetros utilizados pelo portal digital de comunicação para propiciar a acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Os objetivos específicos serão: realizar o levantamento bibliográfico no que se refere à legislação e normas que abrangem o tema de acessibilidade de informação em meios digitais no Brasil; identificar os parâmetros e normas que o portal digital utiliza para propiciar a acessibilidade para as pessoas com deficiência visual.

Observa-se por parte dos portais de notícias o descumprimento das leis brasileiras e normas internacionais que regulamentam os recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Para que os *sites* de caráter jornalístico sejam acessados por todas as pessoas, faz-se necessário a garantia do direito ao acesso à informação de forma equitativa, além disso, *sites* acessíveis devem apresentar o acesso por meio de tecnologias assistivas, tais como, leitores de tela para pessoas cegas, audiodescrição em vídeos, aumento da formatação e funcionamento com ampliadores de tela para pessoas com baixa visão.

Quanto aos procedimentos metodológicos, haverá a utilização da abordagem quantitativa, por meio de uma análise de opinião das pessoas com deficiência visual. Como participantes, escolhemos os estudantes da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual de Ponta Grossa (APADEVI/PG) do Estado do Paraná e usaremos como base a Cartilha de Diretrizes de Acessibilidade da *WCAG 2.0* (parâmetro internacional).

No desenvolvimento da pesquisa, haverá o embasamento em leis que regulamentam os recursos de acessibilidade no Brasil e as características do *webjornalismo*. Para iniciarmos a análise, obtivemos o consentimento de pesquisa do responsável pelo Portal A Rede e a coleta de dados será realizada por meio de um questionário na plataforma *Google Docs*, embasada em cartilhas de construção de *sites*. As perguntas serão desenvolvidas por meio da Escala *Likert*.

Nosso intuito é fazer com que a pesquisa traga benefícios e melhore a acessibilidade de *sites* jornalísticos para as pessoas com deficiência visual.

Minha participação no CIEL foi de suma importância para mostrar que a acessibilidade é essencial para a inclusão de pessoas com deficiência em toda a sociedade. Apresentar o tema do TCC e os procedimentos metodológicos no primeiro dia do congresso foi relevante para comentar os desafios da iniciação científica e a importância da acessibilidade para os meios de comunicação.

Um ponto que cabe destacar são os questionamentos dos demais pesquisadores presentes no simpósio, eles realizaram perguntas pertinentes para as discussões sobre as dificuldades enfrentadas no decorrer do ensino superior, as soluções encontradas para o ensino de forma inclusiva e os desafios para a efetivação da acessibilidade de forma prática.

5.5.3 Adhara - Bacharel em Direito

Tenho 23 anos, curso Bacharelado em Direito em IES particular, já atuei como estagiária voluntária no Centro Jurídico de Soluções de Conflitos e Cidadania (CEJUSC), em Ponta Grossa. No estágio, eu exercia a atividade de digitadora dos termos dos acordos. Com cegueira adquirida aos 13 anos de idade, utilizo a bengala para me locomover, faço uso do braile desde a adolescência. Na universidade eu utilizo o computador, realizo leituras e produzo os textos escritos através de leitores de tela, recebo as avaliações do curso em *pen-drive* e resolvo com o auxílio do computador, por meio de programas de leitura de tela. Além de acadêmica do curso de Direito, sou paratleta e participo de competições de atletismo nas corridas de 100m e 200m.

Para a escrita do TCC tive um orientador da instituição que estudo e uma co-orientadora voluntária que auxiliava na leitura e acompanhamento da digitação do texto. Na minha universidade, o TCC corresponde à escrita de um artigo de no máximo 25 páginas, a ideia é que o trabalho possa ser publicado em periódicos da área jurídica.

A minha pesquisa intitulada “A responsabilidade civil do médico e do atleta no *doping*” tem como objetivo geral analisar até que ponto o médico é responsabilizado por fazer a prescrição de substâncias ilícitas e até que ponto o atleta é responsabilizado por fazer o uso das mesmas. Como citei anteriormente, sou desportista e estou em contato constante com a problemática do *doping*, essa questão sempre me causou incômodos e despertou o interesse em me aprofundar no tema responsabilidade civil acerca do *doping*.

Para isso a pesquisa foi dividida em três principais tópicos: os aspectos gerais da responsabilidade civil; o *doping* e a responsabilidade civil do médico e a responsabilidade civil dos atletas nos casos de *doping*.

O *doping* é caracterizado pelo uso de substâncias ilícitas que melhoram o desempenho físico do atleta. Sabe-se que, além de prejudicar a saúde do desportista, o *doping* consiste numa conduta antiética entre os competidores. Apesar de ser uma prática ilegal, o *doping* está em constante crescimento, principalmente em competições de alto nível e, quando se volta para a história dos esportes, pode-se perceber que o *doping* sempre existiu e foi se modificando com o passar do tempo.

Contudo, os exames *antidopings* também foram sendo aprimorados e cada vez se tornam mais rígidos e precisos os seus resultados.

Os exames *antidopings*, realizados antes, durante ou depois de competições, têm por finalidade detectar a presença de substâncias que possam alterar o rendimento do atleta, no sentido de ultrapassar seus limites fisiológicos ao longo dos treinamentos e durante a prática da modalidade esportiva. Em alguns casos o atleta decide fazer uso dessas substâncias por vontade própria, mas em outros casos as substâncias são prescritas pelos médicos.

Ao retomar a problemática da pesquisa, constatou-se como resultado que, apesar de não existir um Código de Ética Médica específico da área esportiva, os médicos estão muito bem amparados legalmente seguindo o Código de Ética Médica Geral, o qual orienta, previne e protege suas ações ao assistir o atleta profissional. Dessa forma, explica-se o porquê de o médico ser pouco e especificamente responsabilizado em ocorrências envolvendo os casos de *doping*. Também se evidenciou ao longo do estudo que o atleta não possui uma legislação específica para a sua proteção enquanto profissional. Assim, a pesquisa ratificou que o atleta é o principal responsável por toda e qualquer substância encontrada em seu organismo, recaindo sobre si todas as consequências que podem afetar sua vida profissional, que vão desde o afastamento do esporte por um período até o banimento do mundo esportivo. Se por um lado, o doping é praticado para se levar uma vantagem sobre os outros atletas, por outro, pode acabar com a carreira de um esportista.

A apresentação do meu TCC ocorreu no dia 27 de junho de 2019, o professor orientador foi passando os *slides*, ao todo foram 17 e para a defesa, eu precisei estudar e decorar todos os *slides*. Eu tinha a opção de usar o fone de ouvido, mas achei que ele poderia me atrapalhar e dificultar a exposição oral. Após a apresentação, as professoras da banca fizeram alguns apontamentos e sugestões, entre elas, encaminhar o artigo para publicação no Simpósio Jurídico dos Campos Gerais promovido pelo curso de Direito da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a UEPG.

Quanto à avaliação do TCC, fui aprovada com nota máxima e fiquei muito feliz, com sentimento de dever cumprido. Alguns dias após a defesa, fiz as modificações no texto de acordo com as orientações e sugestões da banca, encaminhei o artigo para o Simpósio e recebi a resposta que o texto foi aprovado. Agora, o próximo passo será apresentar este trabalho na UEPG, mais um desafio, mas com certeza uma grande satisfação.

Considero que minha participação no CIEL foi muito importante pelas experiências trocadas que tivemos, por saber que há outras pessoas que se importam conosco e com outros estudantes vulneráveis e discriminados pela sociedade. Foi uma troca de experiências muito válida, enriquecedora, gratificante e produtiva. As perguntas, comentários e observações feitas pelos demais pesquisadores foram muito interessantes e acredito que conseguimos esclarecer as dúvidas que surgiram.

5.6 AÇÕES DA PESQUISA

Após a apresentação dos relatos, explico que, para a realização deste tipo de pesquisa, faz-se necessário debruçar-se sobre os fatores sociais, considerando as diversas esferas da atividade humana, determinadas por sua inserção cultural, responsáveis pelo desenvolvimento psíquico dos sujeitos (SOUSA; VÓVIO, 2005). Há de se considerar as elaborações, procedimentos e demandas a que os sujeitos devem responder em diferentes situações de seu cotidiano.

Ainda de acordo com Souza e Vóvio (2005), em sociedades complexas, como as contemporâneas, que se circunscrevem em um novo milênio, mudanças estruturais se colocam, trazendo as mais variadas consequências, por exemplo, “a fragmentação de paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações sociais” (HALL, 2003, p.9).

De certo modo, tais transformações na ordem sociocultural indicam novos contornos e outras categorias de análise social, territorial e historicamente situadas, objetos que desafiam os pesquisadores. Dessa forma, planejar e executar esta pesquisa foi uma atividade de muito enriquecimento e conhecimento de um ponto de vista diferenciado. Conhecer cada uma das realidades, ouvir os relatos dos estudantes me fez refletir sobre como deveriam ser a sociedade e os ambientes acadêmicos e questioneei o papel desta pesquisa, pois, quando decidi realizar esta investigação, pensei muito nas interferências e nas consequências que ela poderia fazer na vida dos envolvidos. Sobre isso, Lagares (2018) explica que

No âmbito da sociolinguística e da sociologia da linguagem, a reflexão sobre a dimensão política da língua produz abordagens teóricas que obrigam a formular perguntas sobre as consequências das próprias pesquisas e sobre seu engajamento em situações concretas. (LAGARES, 2018, p. 20).

Assim, busquei programar um estudo que contribuísse com a universidade, comigo e, principalmente, com os co-constructores da pesquisa. Ao término do meu estudo, a universidade terá formado mais uma doutora, eu terei o título de doutorado e os demais participantes ganham o quê além da oportunidade de participar do estudo?

Pensando na questão, o propósito fundamental foi encaminhar uma investigação que pudesse influenciar de maneira positiva e direta a vida acadêmica desses estudantes, pois, sem a aceitação, a participação efetiva e voluntária deles, o trabalho não existiria, ou se existisse seria outro.

Desde o início, eu tinha dúvidas de como proceder para que isso acontecesse e não encontrava as respostas, não sabia o que fazer, mas, ao expor este desejo ao grupo de acadêmicos, foram surgindo ideias e sugestões. Compartilho algumas ações sugeridas pelos estudantes e outras por mim. As ações foram realizadas no decorrer da pesquisa, entre os anos 2018 a 2021 de forma presencial e de forma remota, devido ao impedimento de encontro nos anos de 2020 e 2021.

1ª. Ação - Emissão de certificado de 30 horas pela participação nos encontros.

A ação foi sugerida por uma das acadêmicas e os certificados puderam ser validados como carga-horária de atividades extracurriculares, exigidas nos cursos de graduação.

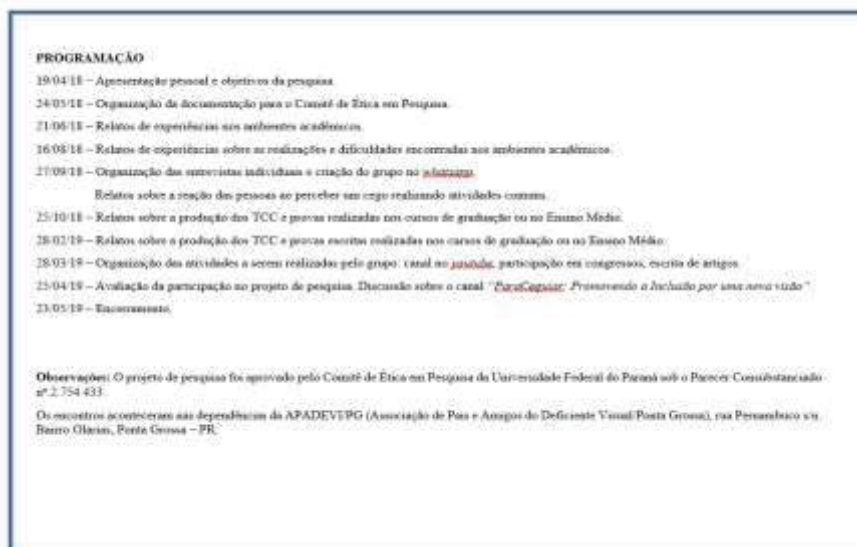
FIGURA 36: MODELO DE CERTIFICADO - ENCONTROS DE GRUPO FOCAL/FRENTE



FONTE: Acervo da autora (2018).

#PraCegoVer: Imagem do Certificado (frente) - No canto superior esquerdo a logo da UFPR, ao lado a identificação da Universidade e do Programa de Pós-Graduação em Letras. Centralizado, certificado e abaixo informações sobre o nome do aluno, o CPF e a explicação que ele participou de Encontros de Grupo Focal realizados entre 19 de abril de 2018 a 23 de maio de 2019, num total de 30 horas. Abaixo, lado esquerdo a assinatura da pesquisadora Simone de F. Colman Martins, centralizado, a assinatura do orientador Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo e à direita a assinatura da coordenadora da Pós: Maria Cristina Figueiredo Silva.

FIGURA 37 - MODELO DE CERTIFICADO - ENCONTROS DE GRUPO FOCAL/VERSO



FONTE: Acervo da autora (2018).

#PraCegoVer: Imagem do Certificado (verso) - Programação. 19/04/18 - Apresentação pessoal e objetivos da pesquisa. 24/05/18 - Organização da documentação para o Comitê de Ética em Pesquisa. 21/06/18 - Relatos de experiências nos ambientes acadêmicos. 16/08/18 - Relatos de experiências sobre as realizações e dificuldades encontradas nos ambientes acadêmicos. 27/09/18 - Organização das entrevistas individuais e criação do grupo no *Whatsapp*. Relatos sobre a reação das pessoas ao perceber um cego realizando atividades comuns. 25/10/18 - Relatos sobre a produção dos TCC e provas realizadas nos cursos de graduação ou no Ensino Médio. 28/02/19 - Relatos sobre a produção dos TCC e provas escritas realizadas nos cursos de graduação ou no Ensino Médio. 28/03/19 - Organização das atividades a serem realizadas pelo grupo: canal no *Youtube*, participação em congressos, escrita de artigos. 25/04/19 - Avaliação da participação no projeto de pesquisa. Discussão sobre o canal “*ParaCeguiar: Promovendo a Inclusão por uma nova visão*”. 23/05/19 - Encerramento. Observações: O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná sob o Parecer Consubstanciado nº 2.754.433. Os encontros aconteceram nas dependências da APADEVI/PG (Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual/Ponta Grossa), rua Pernambuco s/n. Bairro Olarias, Ponta Grossa - PR.

2ª. Ação - Apresentação de comunicações no CIEL 2019, Congresso Internacional de Estudos da Linguagem, promovido pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Em um dos encontros, convidei os acadêmicos para participar do CIEL e três que estavam no processo de escrita do TCC aceitaram participar. Organizamos duas apresentações, uma explicando particularidades do TCC e outra explicando a criação do canal ParaCeguiar. Eu fiz a inscrição como autora e os três acadêmicos como co-autores.

FIGURA 38 - FOTOGRAFIAS: PESQUISADORA E ACADÊMICOS DA APADEVI/PG NO CIEL



FONTE: Acervo da autora (2019).

#PraCegoVer: Imagem com quatro fotografias, canto superior esquerdo, a pesquisadora tira uma self, na qual aparece seu rosto e alguns acadêmicos sentados nas carteiras de uma sala da UEPG. Abaixo duas fotos bem pequenas dos materiais do CIEL, uma bolsa e o caderno do participante. Do lado direito e maior, uma foto da pesquisadora com os três acadêmicos, eles estão sentados, de frente para a turma e apresentam a comunicação no CIEL.

Após a participação no Congresso, recebemos o convite para publicarmos as comunicações em forma de capítulo de livro. Ao analisarem a proposta, os acadêmicos aceitaram sem hesitação e, após algumas instruções, dois deles escreveram sobre suas experiências e uma narrou a experiência em áudio. Ao receber os textos escritos e o áudio, fomos conversando por meio do *Whatsapp* para ir adequando os textos ao formato do capítulo. Como dito na seção anterior, o livro foi publicado no início de 2020, com certeza uma grande conquista e um passo para aqueles que pretendem continuar os estudos e ingressar no mestrado.

3ª. Ação - Produção de um capítulo de livro em co-autoria com três acadêmicos concluintes da graduação.

Como citado anteriormente, após a comunicação dos trabalhos no CIEL, fomos convidados a escrever um capítulo de livro que relatasse as comunicações. Dessa forma, organizamos o capítulo “A Produção Textual do Trabalho de Conclusão de Curso no contexto da Inclusão: desafios e possibilidades” e enviamos aos

organizadores do livro. Alguns meses depois, [o livro “Pesquisar em tempos de Resistência” foi publicado pela editora Pimenta Cultural, em formato e-Book.](#)

FIGURA 39 - FOTOGRAFIA DA CAPA DO LIVRO “PESQUISAR EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA”



FONTE: Acervo da autora (2020).

#PraCegoVer: Fotografia da capa do Livro “Pesquisar em Tempos de Resistência: a balbúrdia de quem faz Linguística Aplicada”. Na capa, fundo preto, centralizada há uma lâmpada vermelha, em seu interior, o título do livro escrito com letras brancas e pretas. Abaixo em tons de azul e vermelho quatro jovens, dois do lado esquerdo e duas do lado direito, eles sorriem e olham para frente. Um deles segura um livro aberto.

4ª. Ação - Organização e criação do canal no *Youtube*, o ParaCeguiar.

Nos encontros finais, surgiu a ideia da criação de um canal que compartilhasse o dia a dia dos estudantes. Depois de várias conversas, ideias e filmagens, surgiu o canal ParaCeguiar.

No canal, os estudantes falam sobre os desafios e atividades do dia a dia na vida de uma pessoa com diversidade funcional sensorial. Até setembro de 2020, foram produzidos e publicados quatro vídeos, a ideia era produzir mais, porém o contexto da pandemia acabou afetando as filmagens.

No primeiro vídeo, realizamos a [apresentação do Canal ParaCeguiar](#) e os participantes. A seguir, uma imagem da abertura do canal.

FIGURA 40: FOTOGRAFIA DO VÍDEO INICIAL DO CANAL PARA CEGUIAR

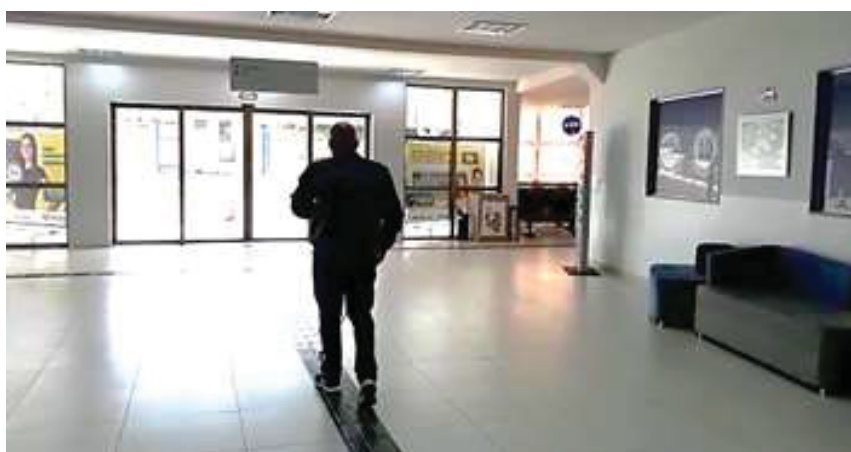


FONTE: Acervo da autora (2019).

#PraCegoVer: Fotografia do Vídeo 1 - Ao centro um boneco contornado de preto, ele usa uma bengala e abaixo, a palavra ParaCeguiar em vermelho.

No segundo vídeo apresentamos [A Importância da Pista Tátil](#) para a locomoção de pessoas com diversidade funcional sensorial, visitamos o terminal central de ônibus da cidade, algumas ruas no centro de Ponta Grossa e uma universidade particular. Os estudantes mostraram as inúmeras dificuldades e barreiras que encontram na pista tátil diariamente.

FIGURA 41: FOTOGRAFIA DO VÍDEO 2 DO CANAL PARACEGUIAR



FONTE: Acervo da autora (2019).

#PraCegoVer: Fotografia do Vídeo 2 - Um acadêmico andando por uma pista tátil no corredor de uma IES particular. Ele está de costas no centro, usa a bengala, veste uma jaqueta, uma calça e um tênis escuro. Ao lado direito uma parede, alguns quadros e um sofá. A sua frente, uma grande porta de vidro, há muita claridade e isso faz com que a imagem do estudante fique totalmente escura.

No vídeo 3, compartilhamos a [Receita de um Bolo de Chocolate](#). O vídeo mostra duas das estudantes fazendo um bolo e como elas se utilizam das sensações para poder realizar essa atividade com destreza e eficiência.

FIGURA 42: FOTOGRAFIA DO VÍDEO 3 - PARTE 1 DO CANAL PARACEGUIAR



Receita de Bolo de Chocolate - Parte 1

FONTE: Acervo da autora (2019).

#PraCegoVer: Fotografia do Vídeo 3 - Uma acadêmica aparece de costas, ela está na cozinha, em frente a uma bancada com a batedeira e ingredientes para fazer o bolo de chocolate. Ela está quebrando um ovo dentro da bacia da batedeira.

O vídeo 4, intitulado [Bolo de Chocolate Parte 2](#), é a continuação da receita e a comprovação de que o bolo ficou muito bom.

FIGURA 43: FOTOGRAFIA DO VÍDEO 3 - PARTE 2 DO CANAL PARA CEGUIAR



Bolo de Chocolate - Parte 2

FONTE: Acervo da autora (2019).

#PraCegoVer: Fotografia do Vídeo 4 - Outra acadêmica na cozinha, abaixada em frente ao forno está testando a massa com um palito para verificar se o bolo está assado.

Ao observar a produção dos vídeos e os temas abordados, percebemos que dois deles, ou seja, os vídeos 3 e 4 que mostram a receita de um bolo de chocolate, não estão diretamente ligados com atividades acadêmicas, entretanto, ao verificar o quanto estes estudantes são o tempo todo questionados “Como você faz se você não enxerga?”, eles indicaram a necessidade de mostrar para a sociedade como praticam ações comuns, do dia a dia e que se saem muito bem ao realizá-las. E, de acordo com o que já foi discutido, essas atividades também podem ser entendidas como formas de multiletramentos.

Como pesquisadora e sabendo da importância disso, eu não poderia incentivar e dar atenção apenas às atividades acadêmicas, ou seja, a escrita do capítulo, a participação com a emissão de certificados ou a participação no CIEL, pois, como expliquei anteriormente, a pesquisa envolve muito mais do que técnicas rigorosas e passos previamente planejados, além do mais, a criação e divulgação do canal surgiu de anseios apresentados no grupo, durante os encontros.

Magalhães (2013, p. 55) nos explica que “a presença desses alunos na universidade coloca (ou deveria colocar) em xeque as concepções estereotipadas de deficiência que tendem a enfatizar os rótulos e implicam na reprodução de relações de poder presentes na sociedade”, a autora ainda complementa que as universidades devem promover as adaptações curriculares e a construção de espaços formativos aos professores e estabelecer o diálogo desses professores “com - e sobre - seus alunos com deficiência” (MAGALHÃES, 2013, p. 56).

Sobre o assunto, Skliar reforça a importância da formação dos professores e explica

Se continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, *mas sem a experiência que é do/s outro/s*, o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e, assim, corrigidos eternamente. (SKLIAR, 2006, p. 32, destaque do autor).

Concordo com o autor e percebo a necessidade de conhecer a realidade do outro, estabelecer conversas e reflexões em torno das necessidades e possibilidades, aprendendo em conjunto, se aproximando das experiências que são dos outros, mas não devem reduzir este outro “na mesmice egocêntrica e hegemônica da educação” (SKLIAR, 2006, p. 33).

Dessa forma, as universidades, que sempre foram reconhecidas como centros do saber, ao reconhecerem a necessidade de se adaptarem a esta realidade plural, deveriam se transformar em centros do aprender. No caso desta pesquisa, aprender outras formas de enxergar e atuar no mundo junto com os acadêmicos cegos e baixa visão.

5ª. Ação - Participação no Congresso Diproling 2019.

O Congresso Diproling 2019 foi realizado em Campinas-SP. Eu fiz a inscrição e participei apresentando a pesquisa. Cogitamos a ideia de os acadêmicos participarem comigo, entretanto, a presença deles não foi possível por compromissos acadêmicos e por questões financeiras. Desse modo, dois acadêmicos enviaram gravações sobre o processo da escrita do TCC que foram expostas durante a comunicação apresentada no Congresso. Após a apresentação do trabalho, a pesquisa foi publicada nas Atas do Congresso.

FIGURA 44 - FOTOGRAFIA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA NO DIPROLING 2019 UNICAMP/CAMPINAS



FONTE: Acervo da autora (2019).

#PraCegoVer: Fotografias da comunicação apresentada no Diproling - numa sala de aula, a pesquisadora esta na frente, apresentando o trabalho em multimídia. Os ouvintes estão nas carteiras, sentados e dispostos em círculo. A fotografia foi tirada do fundo da sala.

6ª. Ação - Produção de Material acessível para estudo de Fonologia.

Conforme explicado no capítulo 5, o contato com Atria, acadêmica de Letras, levou à produção de um material mais acessível para as aulas de Fonologia.

Depois de nos reunirmos várias vezes - eu, a Atria e a tutora - para estudar os conteúdos de Fonologia e buscar um material que fosse eficiente para o entendimento dos símbolos do IPA, chegamos à produção de peças em MDF com a forma dos símbolos.

FIGURA 45: FOTOGRAFIA DOS SÍMBOLOS FONÉTICOS ORGANIZADOS EM CAIXAS



FONTE: Acervo de Letícia Portela (2019).

#PraCegoVer: Fotografia - vista de cima, uma caixa maior possui cinco caixas menores, estão abertas e com os símbolos fonéticos em MDF organizados de acordo com o uso.

FIGURA 46: FOTOGRAFIA DE ALGUNS SÍMBOLOS FONÉTICOS



FONTE: Arquivo de Letícia Portela (2020).

#PraCegoVer: Fotografia - vista de cima, sobre a mesa alguns símbolos fonéticos em MDF espalhados. Outros estão dentro de uma sacola na parte superior.

7ª. Ação - Acompanhamento e leitura voluntária para dois acadêmicos do curso de Direito.

Nos anos de 2019 e 2020, realizei o trabalho de leitura voluntária para dois acadêmicos do curso de Direito que participavam da pesquisa. Para realizar esta atividade, cadastrei-me na APADEVI/PG como leitora voluntária e pude acompanhar de perto a produção do TCC desses dois acadêmicos.

A atividade aconteceu em vários locais: nas bibliotecas da UniSecal e da UEPG, em uma sala da Biblioteca Pública Municipal de Ponta Grossa, na minha casa, na casa de um dos acadêmicos e também na APADEVI/PG. Durante a pandemia, quando as bibliotecas e a APADEVI estavam fechadas, tivemos que realizar em outros locais.

A experiência foi muito rica no sentido de observar e entender de perto o funcionamento dos leitores de tela, bem como algumas particularidades e dificuldades ao usar os leitores durante a leitura de materiais que não estão acessíveis, como já relatei na seção 4.3.

8ª. ação - Participação especial dos alunos no Curso Livre da UFPR/2020.

Os encontros do Curso Livre abordaram leituras/discussões e aprendizados em torno do tema “A INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”. Além das leituras, no decorrer do curso, os participantes tiveram a oportunidade de entrevistar acadêmicos cegos/baixa visão que eram os convidados. Isto é, os co-constructores desta pesquisa participaram do curso como convidados, durante o encontro, eles se apresentavam e respondiam a questionamentos feito pelos cursistas.

Foram momentos ricos no sentido da aproximação com a realidade desses acadêmicos, os desafios que enfrentam no dia a dia, as dificuldades e barreiras que precisam ultrapassar e, principalmente, as conquistas e realizações que alcançam não só na academia, mas na vida em geral. Durante as entrevistas, os acadêmicos compartilharam suas realidades nos cursos de graduação e em algumas atividades do dia a dia.

FIGURA 47 - FOTOGRAFIA- ENCONTRO 4 CURSO LIVRE



FONTE: Acervo da autora (2020).

#PraCegoVer: Fotografia da tela do computador - A tela está dividida em quatro partes iguais e cada parte focaliza um participante. Acima, à esquerda, o tradutor e intérprete de LIBRAS, Ronaldo Quirino da Silva. Acima à direita, Monique, formada em Ed. Física pela UFPR em licenciatura e bacharelado. Abaixo, lado esquerdo, o Yuri e sua mãe fazendo uso da LIBRAS TÁTIL e abaixo, lado direito a pesquisadora, sorrindo.

Além da participação dos co-construtores da pesquisa durante o curso, um dos cursistas possuía surdo-cegueira. Ele acompanhou todo o curso usando Libras-Tátil, sua mãe participou do curso também, ela fazia a tradução do que falávamos e também nos contava o que seu filho estava nos dizendo. Foi uma experiência muito rica para todos os cursistas que puderam presenciar, mesmo à distância, a realidade da cegueira e da surdo-cegueira.

9ª. Ação - Publicações e apresentações de trabalho realizadas pela pesquisadora.

Além das ações apresentadas anteriormente, neste trecho destaco as publicações e as comunicações que apresentei durante os quatro anos do Doutorado e que se relacionam diretamente com a pesquisa. Esclareço que outras publicações foram realizadas, no entanto, referiam-se a resultados do Mestrado.

No ano de 2018, bem no início da pesquisa, apresentei o trabalho no III Seminário de Teses e Dissertações (SeTD) da UFPR, o Seminário ocorreu em meados de 2018. Após a apresentação, eu e meu orientador submetemos um artigo para a Revista X intitulado “A exclusão das pessoas cegas: da eliminação nas

sociedades antigas à hostilização nas universidades atuais, o que mudou?”. O artigo foi aceito e publicado em 2019.

No mês de novembro de 2018, eu apresentei uma comunicação no Diproling 2018, que aconteceu na UFMG, e escrevi um artigo para as Atas do Congresso. O artigo foi aceito e publicado no *site* com o título “Avaliação das Produções Textuais: uma análise manifestada por jovens cegos e com baixa visão sobre o processo de avaliação dos textos acadêmicos”.

No ano de 2019, participei do CIEL, na UEPG, com alguns acadêmicos co-participantes da pesquisa e juntos publicamos um capítulo de livro, como citei anteriormente. E, ainda no ano de 2019, participei com uma comunicação no II Diproling e escrevi outro artigo para as Atas, o artigo foi aceito e publicado com o título “Produções Textuais Acadêmicas em Contexto de Inclusão: por uma educação linguística plural”.

No ano de 2020, entrei na representação discente do programa da pós-graduação e participei da organização dos Cursos Livres, que devido à pandemia ocorreram de modo virtual, fui proponente de um curso sobre o tema Inclusão no Ensino Superior. Além da organização dos Cursos Livres que aconteceram em duas edições, auxiliei na organização do V SeTD, do I Alumni, o encontro de egressos e do evento Minha Pesquisa em 5 minutos. Todos ocorreram virtualmente e foi uma experiência com muitos desafios e vários aprendizados.

No ano de 2021, apresentei comunicações em três Congressos, no Interab12 oferecido e organizado pela ABRALIN, no III ALES oferecido pela Universidade Federal da Paraíba e no Plurilinguismo, Ensino de Línguas e Políticas Linguísticas (PluEnPli) oferecido pela UFPR. Os três congressos aconteceram de maneira virtual e, junto com o meu orientador, decidimos submeter o artigo “A produção textual de acadêmicos cegos e baixa visão: amarras linguísticas que impedem uma educação democrática” para os trabalhos do PluEnPli, os quais farão parte de uma edição especial da Revista X, da UFPR. Se o artigo for aceito, será publicado em 2022.

Finalizo este capítulo apresentando informações sobre Jussara Maria da Silva.

JUSSARA MARIA DA SILVA

Em 1995, quando tinha 38 anos, Jussara assumiu a vaga de auditora do INSS, em Florianópolis. No trabalho, se contaminou com o fungo *cryptococcuse* a

consequência foi a cegueira total. Ela conta que no início foi muito difícil aceitar e, depois, aos poucos, ela se tornou uma grande artesã. Hoje ela possui um ateliê próprio e suas obras retratam principalmente o corpo feminino.

FIGURA 48: FOTOGRAFIA DE JUSSARA EM SEU ATELIÊ



FONTE: <https://ndmais.com.br/diversao/artistas-cegos-revelam-sua-relacao-com-o-mundo/> (2020).

#PraCegoVer: Fotografia colorida da artesã em seu ateliê. Em primeiro plano, ao centro e um pouco desfocada, uma escultura em argila, um corpo feminino deitado, o corpo está voltado para câmera, encolhido, os joelhos a frente, mãos e braços contra o peito. Aos pés dessa escultura, lado esquerdo outra que revela os seios e os ombros, não possui braços, nem cabeça. Ao lado direito da escultura central, uma grande bola branca de argila e fios de lã grossos, vermelhos e amarelos parecem sair do interior da bola e se cruzam no seu exterior. Atrás, sentada está Jussara, tem cabelos lisos, escuros na altura do pescoço, ela sorri e olha para suas mãos que seguram algum objeto. Ao lado esquerdo de Jussara e atrás, algumas prateleiras com algumas peças de argila.

6 ENTRELAÇANDO ANÁLISES E DISCUSSÕES

Na reflexão sobre as inumeráveis formas de estar no mundo, é possível que os educadores e alunos passem a reconhecer possibilidades não exploradas em si próprios — e assim percebam como certas limitações se iniciam no corpo de cada sujeito, se ampliam e reverberam no corpo social. A partir desse entendimento podem, então, pensar em possibilidades de transcender esses cerceamentos e reconhecer as potencialidades na singularidade de cada pessoa, para promover a ressignificação de estigmas e apontar caminhos para a construção de uma sociedade mais plural e justa.

Daina Leyton

Pensar em possibilidades que ultrapassem as imposições de uma sociedade - extremamente desigual, injusta, baseada em pensamentos eurocêntricos - e em possibilidades que busquem o reconhecimento e a celebração da singularidade de cada pessoa é, ou deveria ser, um dos principais objetivos da educação. Para a professora Daina Leyton, isto já é realidade no MAM, através de inúmeras oportunidades oferecidas para o público e para todos que trabalham em projetos realizados dentro e fora do museu. De acordo com a professora, é possível que isso seja ampliado para todas as salas de aula. Mas como?

Uma tarefa difícil pela frente: refletir sobre “as inumeráveis formas de estar no mundo” (LEYTON, 2021c, p. 12), sim. Um passo extremamente complexo em busca de uma mudança de pensamento e ação dos educadores, dos próprios estudantes e de todos os envolvidos com a educação que ainda não celebram as singularidades. E, eu, em muitos momentos, encontro-me nesse lugar de pensar nas impossibilidades, de sentir dificuldade para celebrar as singularidades, pois, em determinadas situações, expresso pensamentos, ideias e inclusive atitudes que vão ao encontro de uma hegemonia, de crenças socialmente construídas em torno de estigmas. Por isso, reconheço a necessidade de fazer, a todo instante, o exercício para não cair em armadilhas e tentar romper com determinados padrões estabelecidos e crenças tão arraigadas.

Esclareço que um dos objetivos ao apresentar as análises e os resultados desta pesquisa não é propor algo revelador, que converta ou que doutrine, muito pelo contrário, a ideia é que, através da leitura e das experiências relatadas, possamos refletir e nos libertar de amarras nas quais fomos constituídos, nas quais nos educamos e, “quem sabe assim, possamos ampliar nossa liberdade de pensar a educação e de nos pensarmos a nós próprios, como educadores”; isso é declarado pelos professores Jorge Larrosa e Walter Kohan (2017, p. 3) quando escreveram a apresentação da obra “Em defesa da escola: uma questão pública”, de Jan

Masschelein e Maarten Simons. Os professores Larrosa e Kohan (2017, p. 3) afirmam que

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Deixar de ser o que somos para sermos além, um propósito realmente libertador, individual e singular, porém, só pode se efetivar no contato social, por meio de nossas experiências. Espero que as análises apresentadas tragam mais oportunidades para que possamos repensar nosso papel como educadores, como pesquisadores, como cidadãos e refletirmos sobre possibilidades de envolver os alunos com diversidades funcionais sensoriais em nossas aulas.

Tal como a professora Daina Leyton, não proponho adaptações ao que já existe, mas, sim, alterações no modo de pensar para que possamos, juntos, professores e alunos, construir algo que seja possível e acessível a todos. E isso, nós alcançamos através do diálogo, das tentativas e das descobertas encontradas em parceria.

Ao estudar a inclusão e a educação, David Rodrigues (2006, p. 300) afirma que a sociedade em geral não encontra soluções para as injustiças e para os conflitos presenciados no nosso dia a dia, entre eles, o autor cita: o aumento em âmbito nacional e internacional do fosso entre ricos e pobres; os muros construídos em países ricos para impedir a entrada de estrangeiros; as questões exclusivas envolvendo cidadania, trabalho, educação, território e identidades. Para o autor, esse é um terreno diverso, controverso e desigual, no qual a inclusão tanto social como educacional tenta prevalecer.

Levando isso em consideração, no decorrer das análises, procuro focalizar o contexto educacional acadêmico, que é um dos núcleos das relações sociais e imerso em língua(gem). Rodrigues (2006, p. 300, destaques do autor) ainda esclarece que “quanto mais a exclusão social *crece*, mais se *fala* em inclusão” e há um descompasso entre a legislação, o discurso e as práticas. Enquanto a legislação e os discursos são inclusivos, as práticas sociais e educativas ainda são muito discretas,

mesmo com o aumento de alunos com diversidade funcional no ensino superior⁷⁵. Por isso, as críticas, as observações e os argumentos que apresento aqui têm o intuito de nos levar a reflexões sobre quais atitudes podem ser realizadas na prática e que estão ao alcance do professor, para que o ambiente educacional, no caso, o universitário, possa tornar-se mais democrático e plural. Todavia, reforço que a inclusão só poderá ser efetiva através de ações conjuntas, como já afirmado em inúmeros trechos deste texto.

Dessa forma, ao compartilhar os relatos dos estudantes cegos e com baixa visão, apresento uma realidade específica e única, uma vivência singular e compreendo que a primeira contribuição é esta: levar-nos ao conhecimento dessa realidade através das experiências.

Dito isto, vamos à explicação de como realizei as análises.

Por meio dos 10 encontros realizados na APADEVI e das 9 entrevistas individuais, foram discutidos e apresentados inúmeros relatos e pontos de vistas em relação à realidade e ao contexto que os acadêmicos com diversidade funcional sensorial vivenciam. Depois de ter todos os relatos gravados em áudio, a análise aconteceu em 4 etapas.

Na etapa 1, os áudios dos 10 encontros e das 9 entrevistas foram convertidos em textos escritos, isso demandou um tempo. Iniciei a transcrição ainda em 2018, mas só consegui concluir em meados de 2020. Esclareço que os encontros aconteceram nos anos de 2018 e 2019.

Na etapa 2, realizei a primeira leitura dos dados, o que resultou no levantamento de temas que surgiram e que de alguma forma se relacionavam com os objetivos da pesquisa. Essa tarefa foi realizada mais de uma vez e em momentos diferentes da pesquisa. Durante certas leituras, eu levantava determinados temas e, depois, em leituras futuras, surgiam temas diferentes. Nesta etapa, fica explícito o quanto eu, pesquisadora, tomei decisões e escolhi assuntos de acordo com os objetivos traçados. Eu realizava a leitura simultânea do material, bem como dos objetivos. Nas leituras após a qualificação, levei em consideração as observações feitas pelas professoras da banca.

⁷⁵ No Brasil, o último Censo de Educação Especial no Ensino Superior, realizado em 2017, registrou, entre os anos 2009 e 2017, um aumento de 136% de alunos com alguma deficiência que ingressaram em cursos superiores.

Na etapa 3, realizei outras leituras e tentei organizar os temas em relação aos respectivos objetivos. Listo, a seguir, a relação dos possíveis temas com os quatro primeiros objetivos, pois o último objetivo se refere às ações da pesquisa que expliquei detalhadamente na seção 5.6, do capítulo anterior.

Vejamos a primeira tentativa ao concluir a etapa 3.

TABELA 7 - RESULTADO DA ETAPA 3 - POSSÍVEIS TEMAS

Objetivos	Possíveis temas
Identificar os desafios e obstáculos enfrentados por esses estudantes nos cursos de graduação, bem como as conquistas e realizações alcançadas na caminhada acadêmica;	<ul style="list-style-type: none"> - O sonho em ser universitário; - Os incentivos a seguir nos estudos; - A desmotivação; - As dificuldades no dia a dia na universidade; - As realizações alcançadas no dia a dia na universidade;
Definir, nas atividades de produções escritas, como os participantes atribuem sentidos, constroem e comunicam suas identidades e como essas identidades produzem movimentos de identificação e reposicionamento nas interações;	<ul style="list-style-type: none"> - A indiferença diante da deficiência; - O preconceito; - O desconhecimento sobre a realidade da pessoa cega; - Uma escala para cegueira; - A desconfiança em relação à capacidade;
Descrever o contexto das produções textuais acadêmicas em PB a partir do compartilhamento das experiências vivenciadas por estudantes com diversidade funcional sensorial;	<ul style="list-style-type: none"> - As experiências em relação à escrita; - As dificuldades em relação à escrita; - Os momentos de avaliação; - O sucesso do TCC;
Delinear o papel do braille e da audiodescrição no contexto da produção textual dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial;	<ul style="list-style-type: none"> - A invisibilidade do braille e da audiodescrição na academia; - A importância do braille e da audiodescrição para acadêmicos cegos e com baixa visão; - Relatos de como transformar o mundo em palavras, sensações e sons;
Promover ações diretas na vida acadêmica desses estudantes através da valorização de suas produções, por exemplo: participação em congressos, publicações e participação em cursos.	Ações apresentadas no capítulo 5

FONTE: A autora (2021).

#PraCegoVer: TABELA - RESULTADO DA ETAPA 3 - POSSÍVEIS TEMAS. Dividida em duas colunas e cinco linhas: Objetivos e Possíveis Temas. Na primeira linha, o objetivo: identificar os desafios e obstáculos enfrentados por esses estudantes nos cursos de graduação, bem como as conquistas e realizações alcançadas na caminhada acadêmica. Os possíveis temas: o sonho em ser universitário; os incentivos a seguir nos estudos; a desmotivação; as dificuldades no dia a dia na universidade; as realizações alcançadas no dia a dia na universidade. Segunda linha, objetivo: definir, nas atividades de produções escritas, como os participantes atribuem sentidos, constroem e comunicam suas identidades e como essas identidades produzem movimentos de identificação e reposicionamento nas interações. Os temas: a indiferença diante da deficiência; o preconceito; o desconhecimento sobre a realidade da pessoa cega; uma escala para cegueira; a desconfiança em relação à capacidade. Na terceira linha, o

objetivo: descrever o contexto das produções textuais acadêmicas em PB a partir do compartilhamento das experiências vivenciadas por estudantes com diversidade funcional sensorial. Os temas: as experiências em relação à escrita; as dificuldades em relação à escrita; os momentos de avaliação; o sucesso do TCC. Na quarta linha, objetivo: delinear o papel do braile e da audiodescrição no contexto da produção textual dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial. Os temas: a invisibilidade do braile e da audiodescrição na academia; a importância do braile e da audiodescrição para acadêmicos cegos e com baixa visão; relatos de como transformar o mundo em palavras, sensações e sons. Na quinta linha, objetivo: promover ações diretas na vida acadêmica desses estudantes através da valorização de suas produções, por exemplo: participação em congressos, publicações e participação em cursos. Nos temas, a observação: ações apresentadas no capítulo 5.

No entanto, ao observar que havia dezessete temas possíveis, pensei no quanto a análise seria extensa e, em alguns pontos, repetitiva. Por isso, realizei mais uma leitura na tentativa de sintetizar um tema para cada objetivo a fim de chegar a quatro temas e esclareço que excluí o quinto objetivo, pois as ações de pesquisa já foram apresentadas no capítulo 5.

Na etapa 4, o resultado foi o seguinte:

TABELA 8 - RESULTADO DA ETAPA 4

Objetivos	Temas Definidos
Identificar os desafios e obstáculos enfrentados por esses estudantes nos cursos de graduação, bem como as conquistas e realizações alcançadas na caminhada acadêmica;	- O contexto universitário
Definir, nas atividades de produções escritas, como os participantes atribuem sentidos, constroem e comunicam suas identidades e como essas identidades produzem movimentos de identificação e reposicionamento nas interações;	- A identidade e a diversidade funcional sensorial
Descrever o contexto das produções textuais acadêmicas em PB a partir do compartilhamento das experiências vivenciadas por estudantes com diversidade funcional sensorial;	- As experiências com a escrita
Delinear o papel do braile e da audiodescrição no contexto da produção textual dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial.	- A invisibilidade do braile e da AD na academia

FONTE: A autora (2021).

#PraCegoVer: TABELA - RESULTADO DA ETAPA 4. Dividida em duas colunas e quatro linhas. Colunas: Objetivos e Possíveis Temas. Na primeira linha, o objetivo: identificar os desafios e obstáculos enfrentados por esses estudantes nos cursos de graduação, bem como as conquistas e realizações alcançadas na caminhada acadêmica. O tema: o contexto universitário. Segunda linha, objetivo: definir, nas atividades de produções escritas, como os participantes atribuem sentidos, constroem e comunicam suas identidades e como essas identidades produzem movimentos de identificação e

reposicionamento nas interações. O tema: identidade e diversidade funcional sensorial. Na terceira linha, o objetivo: descrever o contexto das produções textuais acadêmicas em PB a partir do compartilhamento das experiências vivenciadas por estudantes com diversidade funcional sensorial. O tema: as experiências com a escrita. Na quarta linha, objetivo: delinear o papel do braile e da audiodescrição no contexto da produção textual dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial. O tema: invisibilidade do braile e da AD na academia.

Os quatro temas definidos compõem as quatro seções deste capítulo: *O contexto universitário; A identidade e a diversidade funcional sensorial; As experiências com a escrita; A invisibilidade do braile e da AD na academia.*

6.1 O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Concluir o curso de graduação, atuar na sociedade através de um trabalho e ingressar em uma universidade era e é o sonho dos envolvidos na pesquisa, tanto daqueles que já cursavam uma graduação, em 2018, como para aqueles que estavam no EM, mas se preparavam para participar dos vestibulares.

Nos encontros de grupo focal, os universitários revelaram alguns de seus anseios e a influência de certas pessoas na decisão da escolha do curso superior. O apoio da família e de profissionais que atuam na educação inclusiva é apresentado em alguns dos relatos, no entanto percebemos anseios particulares. Vejamos:

Rigel - *Minha família sempre me incentivou, meus pais, meus amigos e professores. Eu sempre gostei muito de me comunicar... Quando eu tinha seis, sete anos eu já sonhava em fazer Jornalismo.* (Entrevista individual, 05/11/18).

Na fala de Rigel, conhecemos um menino que, aos seis anos de idade, já sonhava em ser jornalista e, hoje, aos 25 anos, realiza-se no curso e na profissão escolhida. Após formar-se no curso de Jornalismo, ele está trabalhando como Assessor de Imprensa de um deputado envolvido com questões sociais inclusivas. No grupo focal, que aconteceu no mês de novembro de 2018, Rigel relatou que fez um teste vocacional na época em que cursava o EM e que o resultado apontava os seguintes cursos: Psicologia, Filosofia, Sociologia e Direito, mas não aparecia Jornalismo. Mesmo assim, com apoio dos amigos, professores e familiares, ele decidiu entrar no curso.

Podemos perceber o quanto o apoio da família foi importante na sua decisão, na permanência e na conclusão do curso, o resultado de tanta dedicação fez com que fosse contratado logo após sua formatura.

Sobre essa questão, lembro-me do curso que realizei no Centro de Capacitação Guido Viaro, a professora Diele fez comentários em relação às oportunidades de trabalho para pessoas com alguma diversidade funcional. Atualmente, devido à legislação, há inúmeras possibilidades e oportunidades de trabalho nos mais variados setores da sociedade e a formação universitária é um requisito importante para concorrer a essas vagas.

Analisemos, agora, trechos da fala de Alnath

Alnath: *Dá eu fiz o ensino médio e o meu sonho sempre foi fazer Faculdade, na minha família não tem ninguém com Ensino Superior, a maioria trabalha no interior sabe... (4º. Encontro de grupo focal, 16/08/18).*

Alnath - *Entrei no Atletismo e pensei em fazer Educação Física. O professor me incentivou a fazer o que as pessoas acham que não sou capaz. E ele me incentivou a fazer Educação Física, me ajudou na matrícula e a conseguir a bolsa. (Entrevista individual, 16/10/18).*

Diferentemente de Rigel, Alnath não teve o incentivo familiar, ao relatar que nasceu e morou grande parte da vida numa cidade pequena, partiu dela a vontade de seguir estudando e ingressar numa universidade, era um sonho pessoal. Ao entrar em contato com o esporte, no caso, o Atletismo, ela teve incentivo do professor. É interessante observar que ela relata: *O professor me incentivou a fazer o que as pessoas acham que não sou capaz.* Percebemos, nessa fala, o quanto o professor deve ter consciência de que o sujeito, sua história de vida, sua língua(gem) e todo o contexto a sua volta influenciam no seu desenvolvimento como cidadão, como pessoa, como profissional, entre outras identidades que possa vir a assumir.

Neste ponto, ressalto a profunda relação da língua/linguagem com a formação individual e social de cada indivíduo. Não podemos observar os alunos cegos/baixa visão apenas como falantes da língua portuguesa do Brasil, pois há inúmeras particularidades na aquisição e utilização da língua por parte deles: o uso do braile e as constantes descrições orais são exemplos já citados.

Infelizmente, uma grande parte da sociedade e em alguns casos nós, professores, pensamos que algumas atividades são impossíveis para determinadas pessoas, contudo, ao incentivar que tudo é possível e que cada pessoa pode ser

aquilo que sonha, o professor teve um papel fundamental na decisão da estudante. Acrescento que Alnath cursou Educação Física na cidade de Ponta Grossa e atualmente está em Curitiba fazendo uma Pós-Graduação na área de Educação Inclusiva.

Nesse sentido, é importante compreender que o apoio da família, de pessoas próximas e os desejos pessoais são motivações, porém há relatos que demonstram desmotivações, no sentido de afirmar que as/os estudantes não vão conseguir atuar em determinadas profissões devido à diversidade funcional sensorial. Uma desmotivação pode ser a visão de impossibilidade indicada na fala de Alnath, mas outros relatos confirmam posicionamentos negativos, eles surgiram no primeiro encontro de grupo focal. Vejamos:

Vega- *Eu decidi fazer Radiologia... Meu oftalmologista disse que não iria valer a pena, pois eu não poderia trabalhar com isso se eu não enxergo.* (1º. Encontro de grupo focal, 19/04/18).

Alnath - *Eu já tinha pensado em fazer Educação Física, mas outras pessoas falavam 'como você vai fazer Educação Física se você não enxerga'?* (1º. Encontro de grupo focal, 19/04/18).

Nas falas de Vega e Alnath, é possível perceber afirmações que desmotivam, que entendem a futura profissão como impossível, simplesmente pela condição de não enxergar, ou melhor, de não usar a visão ocular. Pois, como já afirmei em outros momentos deste texto, as pessoas com diversidade funcional sensorial enxergam de outras formas, usam mais sentidos para ver.

Em relação ao relato de Vega, questiono: até que ponto o oftalmologista tinha o direito de afirmar que a estudante não poderia trabalhar com Radiologia? Qual será a visão de mundo desse profissional? Talvez ele, que estudou tanto a visão ocular, poderia ter mais conhecimentos e argumentos do que é possível realizar com outras formas de ver ou não. Porém, a afirmação de que uma estudante com baixa visão não pode exercer a atividade no ramo da Radiologia demonstra e reflete o entendimento da maioria das pessoas que vive numa sociedade pautada na normalidade versus anormalidade, uma visão unilateral, isto é, a partir de uma visão determinada por um padrão.

Por um lado, o oftalmologista desmotivou a jovem ao dizer que ela não poderia trabalhar no campo da Radiologia; mas, por outro lado, a estudante revelou que devido a essa afirmação ela decidiu ir até a Faculdade para conhecer o curso de

Radiologia e outros cursos. Quando ela ouviu as explicações e teve contato com a rotina do curso de Produção Publicitária, apaixonou-se. No momento em que redigi este texto, ela está formada na área e comentou que não se percebe estudando ou trabalhando em outro ramo; num dos encontros, ela reforçou que se *encontrou* no curso.

Outra questão que pode ser entendida como desmotivadora são as dúvidas que os próprios acadêmicos com diversidade funcional sensorial apresentam em relação a certas atividades. Talvez, de tanto ouvirem que não são capazes de realizar algo e de não pensarem em outras possibilidades, imaginam que realmente não têm determinadas habilidades ou têm dúvidas de como fazer. Nas falas de Rigel, podemos perceber os questionamentos que ele mesmo faz sobre a atividade de fotografar:

Rigel: *Eu estava falando em relação ao Jornalismo, porque antes de eu entrar na faculdade, eu me questionava sobre algumas coisas, principalmente eu fazia um pré-julgamento com relação à fotografia porque eu me perguntava como eu iria fazer? Isso, antes de entrar na faculdade, é claro...(4º. Encontro de grupo focal, 16/08/18).*

No decorrer do 4º. encontro, Rigel comentou sobre a professora que trabalhava técnicas de fotografar e em uma das aulas ele teve a oportunidade de participar de um encontro, em Curitiba, com um fotógrafo cego e, desse modo, suas dúvidas e incertezas em relação à atividade de fotografar foram sendo compreendidas. Além de saber a parte teórica e as técnicas e estilos fotográficos, na prática ele viu que era possível ao utilizar-se do celular e dos leitores de tela e dos recursos de audiodescrição. Ao afirmar que, antes de entrar na universidade ele pensava em como iria fazer para fotografar, Rigel revela a crença das impossibilidades, entretanto, ao ter contato com o possível, ele vem demonstrando melhorias e se esforça para fazer sempre o melhor.

Rigel: *O ano passado eu comecei a fotografar com o celular e de uns tempos pra cá, eu estou começando a apresentar diversas melhorias em todas as técnicas que a universidade vem desenvolvendo. E eu sempre vou pesquisando coisas, procurando exemplos para que eu consiga fazer todas as atividades e fotografar... e fazer as atividades práticas da faculdade da melhor forma possível. (4º. Encontro de grupo focal, 16/08/18).*

É possível observar que ele percebe a evolução e a melhoria na atividade de fotografar. Posso destacar aqui uma reflexão sobre a diferença do letramento

acadêmico de acordo com o curso e a área de atuação. Conhecer técnicas para fazer boas fotografias é com certeza um letramento essencial na área jornalística.

Além da desmotivação, algumas falas revelam a dificuldade que os estudantes irão encontrar na universidade, e essa é uma crença comum nas turmas do ensino médio, quando professores avisam que na universidade vai ser diferente, que não terão o acompanhamento que possuem no ensino secundário. Numa fala de Bellatrix podemos detectar isso:

Bellatrix: *Meus professores sempre falam que na universidade a gente vai ter que se virar, pois não vão fazer as coisas por mim. E acho que se a gente não for para um lugar que não aceitam a gente, realmente não vão aceitar, pois a gente não está lutando para que algo diferente aconteça. Acho que a experiência do colega foi triste, mas acho que mais gente tem que ir pra lá, pra UEPG, para superar isso. (7º. Encontro de grupo focal, 28/02/19).*

Da mesma forma que Alnath usou uma desmotivação para ter mais vontade de cursar Educação Física, Bellatrix indica a importância de não se prender nas dificuldades. O professor de Bellatrix, numa tentativa de mostrar as dificuldades que os estudantes irão encontrar na universidade, não faz a estudante desistir, muito pelo contrário, faz com que ela deseje ainda mais entrar na universidade pública. Ela compreende a experiência negativa de um dos colegas que estudam na UEPG, no entanto, afirma que ingressar nesse contexto é uma luta para que *algo diferente aconteça*, para *superar* as dificuldades e não fugir delas.

Nas falas apresentadas, podemos observar que familiares, professores e profissionais podem promover tanto o incentivo quanto a desmotivação, entretanto, mesmo nas falas que desmotivam, os estudantes buscam forças para lutar por seus sonhos. Dessa forma, uma das características reveladas pelos estudantes com diversidade funcional é que precisam ter mais persistência e força de vontade para ultrapassar as barreiras que existem, pois a sociedade irá cobrar muito mais deles. Outro obstáculo é romper com a cultura assistencialista e com uma sociedade que trata esses jovens com piedade (MEDRADO, 2014, p.125). Dessa forma, precisamos defender uma educação com igualdade de oportunidades e isso não significa que alguns devem ter mais privilégios que outros, muito pelo contrário, reforçamos que todos devem ter seus direitos garantidos de acordo com as suas necessidades (MEDRADO, 2014, p. 125).

Ainda sobre usar falas que desencorajam, Adhara explica que utiliza essas falas para ter força e tentar provar o contrário para si mesma e para os outros:

Adhara: *Isso eu levo para a minha vida inteira professora, se uma pessoa chega e me fala: Você não consegue fazer!. Quanto mais ela falar que eu não consigo fazer, mais eu tenho vontade de provar pra ela que consigo! Principalmente quando a pessoa fala por causa da minha deficiência. Quando falam “você não consegue fazer tal coisa porque você não enxerga”, aí eu tento fazer, pois se eu não tentar eu não vou saber. A pessoa fala sem antes eu tentar. Se eu não tentar, eu não vou sossegar, então eu tenho que tentar! Se eu perceber que realmente eu não consigo, aí sim. Mas enquanto eu não tentar e não provar pra mim mesma que eu não consigo eu não vou sossegar. (4º. Encontro de grupo focal, 16/08/18).*

Fica explícito na fala de Adhara o quanto é importante não se deixar abater por desmotivações, elas sempre irão existir e depende de cada um, cada uma como irão reagir e agir diante dessas desmotivações. Como Adhara declara, para ela, as desmotivações são uma força a mais para provar as capacidades que possui.

Em relação às dificuldades encontradas, Alnath fez um comentário sobre como um professor conseguiu resolver um problema que ocorreu durante uma aula do curso de Educação Física. A principal aprendizagem da aula era entender como ocorria o jogo de vôlei, com as regras e tudo mais. No momento, Alnath demonstrou dificuldade, pois não conseguia imaginar, entender as regras e o jogo em si. Vejamos o excerto no qual ela comenta o acontecimento:

Alnath - *Eu não entendia como funcionava o jogo de vôlei, aí o professor pegou um caderno para representar o campo, o espiral era a rede, alguns copinhos de café para representavam os jogadores... Quando ele fez isso, eu entendi. Ficou muito fácil. (3º. Encontro de grupo focal, 21/06/18).*

Então, para tornar a aprendizagem mais acessível, o professor teve a ideia de construir uma maquete improvisada, para representar a rede, ele usou o espiral do caderno e os jogadores eram copinhos de café. Assim ele foi explicando e locomovendo os copos-jogadores de acordo com cada regra. Podemos afirmar que o professor teve sensibilidade e criatividade para atuar nesse momento. Creio que não há nenhum manual explicando que o professor, ao explicar as regras de um jogo de vôlei para um aluno com diversidade funcional sensorial, deve se utilizar de uma maquete ou de materiais concretos para que o aluno possa, através do tato juntamente com as explicações orais, entender o funcionamento do jogo.

Quando a professora Daina Leyton e a professora Diele Pedrozo Santo falam da necessidade de termos um novo olhar para o momento da aprendizagem, é nisso que eu acredito, no professor que aprende com seu aluno e juntos conseguem organizar uma forma de aprendizado que auxilie tanto o acadêmico com diversidade funcional sensorial, como os demais estudantes. Talvez outro aluno que apresente dificuldade em entender as regras de um jogo, ao observar a maquete, entenda melhor. Obviamente, o ideal seria que todas as escolas e os cursos universitários tivessem materiais diversificados e apropriados para cada diversidade funcional. Por exemplo, no curso de Educação Física, os alunos poderiam observar todas as modalidades esportivas em maquetes, mas, se o curso ou a universidade ainda não oferecem isso, eu, professor, vou deixar um aluno de lado, pois não há condições para que ele aprenda?

Essa é uma questão que pode levar a inúmeras reflexões e posicionamentos, entretanto, um dos papéis do professor, juntamente com seus alunos, é exigir que a universidade e o curso se apropriem e tenham mais condições para atender esses alunos, no entanto, no momento da aula, quando o professor percebe que fazer uma maquete pode ser uma solução simples e possível, por que não fazer?

Sobre isso, Paulo Freire (1987) defende que a educação nunca é neutra, assim como a ação do professor também não é neutra, pois todas as suas escolhas e atitudes terão um impacto no processo educacional, tanto ao cruzar os braços e ser indiferente como ao tentar encontrar uma maneira de atuar diante da realidade na qual está inserido.

Considero válida a iniciativa de que os cursos que recebem alunos com diversidades funcionais organizem um banco de dados, relatos de experiências, materiais e exemplos de como solucionar determinadas questões para auxiliar tanto os futuros acadêmicos, como os futuros professores desses acadêmicos. Algumas ações já vêm sendo realizadas por meio da criação de departamentos e programas criados especificamente para atender os acadêmicos com alguma diversidade funcional. É o caso do Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Outras universidades conseguem atender algumas demandas envolvendo assuntos relacionados à inclusão de acadêmicos com diversidades funcionais através de programas/departamentos já existentes como a

SIPAD da UFPR e a PRAE da UEPG, que ampliaram o atendimento aos acadêmicos com diversidades funcionais, porém, já observam a necessidade da existência de programas específicos voltados diretamente à inclusão desses acadêmicos.

Vamos agora voltar aos relatos e observar outras situações.

No curso de Educação Física, Alnath fala sobre a dificuldade encontrada para resolver uma prova de cálculo:

***Alnath** - Ontem teve uma prova de cálculo, era cálculo a prova inteira... eu tinha que usar a calculadora científica, a professora autorizou o uso do celular, mas no dia da prova eu pedi emprestada uma calculadora científica para verificar os resultados. A moça que me auxiliou na prova disse que não sabia mexer na calculadora científica e eu tive que ensiná-la, eu fazia as operações no celular e a moça fazia na calculadora, a primeira questão demorou uma meia hora, mas depois foi tranquilo. Ela foi muito querida... Era uma prova que eu estava com medo, mas com toda a situação eu fiquei confiante, eu acredito que fui muito bem! (3º. Encontro de grupo focal, 21/06/18).*

Dias depois, ao conversar com Alnath, ela afirmou que foi bem na prova. A situação comentada no excerto revela que a tutora, ou seja, uma pessoa indicada pela coordenação do curso como auxiliar não tinha o conhecimento em relação ao uso da calculadora científica, saber indispensável para a realização da prova.

Neste exemplo específico sobre o uso da calculadora, novamente destaco a questão do letramento acadêmico. No contexto desta disciplina, utilizar a calculadora científica é atividade fundamental para realizar a avaliação, e a tutora - que não era aluna do curso - não possuía este conhecimento, esse letramento.

Aproveito para comentar que entender o funcionamento e as regras dos mais variados esportes - como no caso citado do jogo de vôlei - é outro letramento que o acadêmico de Educação Física deve dominar. Ou seja, o multiletramento acadêmico está diretamente relacionado às áreas do conhecimento e envolve inúmeras habilidades, pensar em formas e oportunidades de melhorar tais habilidades para acadêmicos com diversidade funcional sensorial pode ser uma alternativa para promover outros caminhos possíveis de se chegar a uma mesma aprendizagem.

Voltemos ao excerto sobre o uso da calculadora. Diante da situação, Alnath sentiu a necessidade de primeiramente ensinar a tutora a usar a calculadora e fez isso no decorrer da resolução das atividades da prova. Nessa situação, Alnath precisou auxiliar a tutora e não o contrário. No entanto, em outros encontros, Alnath relatou o quanto os colegas de turma duvidam da sua capacidade e por mais de uma vez

perguntaram para ela se os monitores/tutores a auxiliavam no sentido de contar as respostas. Em algumas situações, colegas perguntaram aos tutores se Alnath sabia o conteúdo. Alnath comentou que, quando percebia isso, ficava chateada por desconfiarem das suas capacidades. Nesse sentido, Alnath explicou que esse fato com a calculadora foi positivo, pois vários acadêmicos puderam perceber que os tutores muitas vezes não têm o conhecimento de conteúdos específicos da disciplina ou letramento acadêmico específico e que os bons resultados são consequências de muito estudo.

Ainda sobre a questão da desconfiança, Alnilan, que cursa Direito, fez um relato:

***Alnilan** - Quando eu tiro nota baixa ninguém fala nada, mas quando eu tiro nota alta dizem que a monitora me ajudou. (3º. Encontro de grupo focal, 21/06/18).*

Na ocasião, Alnilan comentou que vivenciou várias vezes situações de desconfiança, tal como acontece com Alnath, já ouviu colegas comentarem que os professores o auxiliavam nas atividades avaliadas. Alnilan relatou que isso sempre o deixou muito triste durante o curso e que era desmotivador.

Lembro aqui uma ideia mal feita em relação à educação inclusiva apontada por Rodrigues (2016), tal como na escola integrativa, a universidade acaba separando estes acadêmicos no sentido de destacar a diferença e tratá-los o tempo todo como seres diferentes. Afinal, todos nós somos diferentes e aprendemos, realizamos as atividades de maneira diferente, e o que a educação inclusiva propõe é que as diversas formas de aprendizagens, de multiletramento possam ter seus espaços dentro da escola regular e conseqüentemente dentro das universidades. Quando penso nas maquetes das várias modalidades esportivas, em avaliações envolvendo a oralidade, nas técnicas diferenciadas de fotografias com o uso de leitores de tela, percebo que são aprendizados possíveis para todos os acadêmicos, isto é, todos poderiam ter o contato com essas experiências e não apenas os estudantes com diversidade funcional sensorial, ainda mais quando levamos em consideração que “o conhecimento não é construído por um único caminho, o padrão, o ‘normal’, mas que estradas alternativas podem nos levar até ele” (MEDRADO; DANTAS, 2014, p. 237).

Nesse sentido, retomo as falas de Medrado e Dantas (2014), as autoras declaram que a falta da visão, portanto, não pode ser entendida como um

impedimento para que o indivíduo cego estude, se desenvolva, trabalhe e atue na sociedade, todavia, torna-se, sim, um conflito a situação gerada no contato social, “em que aquele que não é vidente é qualificado como o diferente, muitas vezes, também, como coitado e incapaz” (MEDRADO; DANTAS, 2014, p. 237). Considero que tais discussões precisam de mais espaço nos ambientes acadêmicos.

Ainda sobre situações de desconfiança, Alnath relatou uma situação de que ela gostou muito, não pela amiga que não havia estudado, mas pelo que os colegas presenciaram. Na ocasião Alnath fez uma prova junto com uma amiga que não tinha estudado o conteúdo e elas tiraram nota máxima. Perante a turma, Alnath se sentiu muito bem, pois nesta determinada situação ninguém poderia desconfiar, uma vez que a colega contou que não sabia o conteúdo e o bom desempenho foi mérito de Alnath que havia estudado e estava preparada para a prova.

Alnath: *Numa prova, teve uma amiga minha que não sabia que ia ter prova e eu sabia, eu tinha falado pra ela, mas acho que ela esqueceu. No dia da prova eu perguntei: Você estudou para a prova de Futsal e ela disse que não. Aí eu disse, ah, não tem problema que a gente vai fazer junto. E nós tiramos a nota máxima. Foi muito legal! (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).*

Quando Alnath afirma *Foi muito legal!*, ela expõe que ter acontecido isso diante da turma toda foi uma prova de que ela é capaz de ir muito bem.

Além de terem que lidar com as desconfianças, alguns estudantes relataram momentos que se sentem invisíveis, parece que, por algum motivo, eles são deixados de lado. Às vezes, professores, funcionários e colegas não os enxergam. Sobre esse assunto surgiram vários relatos, vejamos:

Alnilan - *Cheguei para fazer a prova e fiquei sentado no banco do corredor, como sempre fiz. Eu ouvi quando a professora passou e entrou na sala... fiquei esperando do lado de fora um tempão. Depois, como ninguém veio falar comigo, eu fui até a sala, ouvi uns alunos conversando e perguntei sobre a professora. Eles falaram que todos já haviam terminado a prova e a professora já tinha ido embora... Foram todos embora e me esqueceram lá no corredor, será que eles não me viram? (3º. Encontro de grupo focal, 21/06/18).*

Adhara - *Às vezes acontece de algum professor esquecer a prova no pen-drive, aí a turma começa a prova e eu começo depois. (3º. Encontro de grupo focal, 21/06/18).*

Nos dois relatos, percebemos que tanto Alnilan, quanto Adhara foram esquecidos. No caso de Alnilan, a professora e os colegas fizeram a prova e não se preocuparam em chamá-lo. Ele estava lá para fazer a prova e ficou esperando. Talvez

ele tivesse que ter ido até a sala antes, no entanto ficou aguardando, pois imaginou que o veriam ali e o chamariam para a sala quando a prova começasse. Quando ele percebeu que estava demorando muito e foi até a sala, a turma já havia terminado a prova e a professora não estava mais lá. No caso de Adhara, o esquecimento da prova em *pen-drive* aconteceu várias vezes e em várias disciplinas e ela comentou que, assim que o professor chegava na sala, no dia de prova, ela pedia o *pen-drive*, pois não queria ser prejudicada na questão do tempo.

Entendemos que nem os professores, nem os colegas se esqueceram de Alnilan e Adhara por vontade, eles simplesmente não se atentaram à situação e não levaram em consideração a presença desses alunos. Adhara comentou que sempre um dia antes das provas lembrava os professores que precisava da versão em *pen-drive* e, apesar disso, alguns professores acabavam esquecendo, de certa forma ela se sentia deixada de lado.

Através desses relatos de esquecimento, podemos refletir sobre a invisibilidade desse grupo de acadêmicos com diversidade funcional sensorial. Como demonstrado, eles estão nos cursos de graduação, frequentam os ambientes acadêmicos, porém, suas linguagens, suas particularidades em relação aos multiletramentos e eles próprios são esquecidos por aqueles que compõem o ambiente universitário. Questiono, por quê?

Essa questão de parecer invisível para os outros foi relatada em vários encontros, principalmente quando eles vão à cantina da faculdade, a um restaurante, lanchonete ou a uma mercearia. Vejamos quatro depoimentos:

Bellatrix: *Isso sempre acontece comigo. Perguntam para quem está comigo: O que ela quer? Aí a pessoa diz, pergunte pra ela e ela vai te responder...*(5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).

Sirius: *Se você chega num lugar para comer, você tem o teu direito de ir e vir, e você vai responder o que você quer né. E a pessoa vai e pergunta para quem está do seu lado, mas ele come isso? Ele toma isso?* (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).

Adhara: *Quando a gente chega na mercearia, perguntam para quem está comigo: O que ela quer comprar?* (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).

Alnath: *E o que aconteceu comigo esses dias, eu cheguei lá na cantina da faculdade e eu queria comprar uma trança de calabresa, daí eu cheguei lá na frente e fiquei esperando. A atendente parou na minha frente, eu percebi a presença dela e o vulto e ela não falou nada e eu fiquei esperando ela perguntar. Eu não falei nada de propósito e ficamos ali paradas... Aí ela foi perto da outra atendente que falou: Você precisa perguntar o que ela quer!*

Então ela se aproximou: “Oi amiga, o que você quer? (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).

Nos excertos, percebemos claramente que, se a pessoa cega ou baixa visão estiver acompanhada de outra pessoa sem diversidade funcional sensorial, sempre irão fazer a pergunta para o/a acompanhante. Essa situação, por mais simples que seja, demonstra certa invisibilidade. Talvez por crença, por desconhecimento ou por não saber o que fazer, as pessoas sentem-se constrangidas e não se dirigem diretamente à pessoa com diversidade funcional sensorial.

No caso de Alnath, que comentou passar por essa situação inúmeras vezes, ela chega ao lugar e fica aguardando a reação da pessoa. Alnath consegue perceber a aproximação de alguém - como no exemplo da cantina - entretanto prefere esperar para que a pessoa tome a atitude de falar com ela, afinal, ela sabe exatamente o que vai pedir e, nos locais onde as atendentes já a conhecem, conversam e a atendem tranquilamente. Mais uma vez, a confirmação de que a aproximação com essa realidade a torna mais saudável e natural.

Outra questão comentada no quinto encontro foi em relação a alguns comentários que as pessoas fazem ao perceber um/uma estudante com diversidade funcional sensorial indo para a aula, usando transporte público, ou seja, fazendo atividades do dia a dia de um estudante. Adhara comentou que é muito comum as pessoas conversarem com ela no ônibus, ficam extremamente admiradas por ela pegar dois ônibus para ir até a faculdade, outras querem fazer oração para ela. Vejamos alguns relatos:

Adhara: *Professora, tem aquele aspecto positivo né? Que a pessoa comenta ai que legal você está na faculdade e tem o outro lado, quando dizem: “Meu Deus coitadinha, que dó!! Como que pode, como a mãe deixou você sair sozinha! (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).*

Alnath: *Esta semana mesmo aconteceu de eu e o Laertes passarmos na roleta e uma mulher disse: Judiação!! (8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).*

Adhara: *As pessoas dizem: Coitadinha, tão novinha! (8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).*

Adhara: *Eu desci do ônibus e estava esperando minha mãe, eu vou andando até onde tem asfalto e paro para encontrar a minha mãe. Daí uma moça perguntou: quer que eu te acompanhe? Eu vou com você! Aí ela enganchou no meu braço e perguntou: Mas você consegue andar? Eu respondi, eu consigo, só preciso que você vá falando o que tem pela frente! Aí ela: Ah então você consegue andar... Nossa!! Como que pode!! Como você*

consegue andar sozinha? São sempre as mesmas perguntas...(5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).

No quinto encontro, quando Adhara falou: *São sempre as mesmas perguntas!*, vários colegas confirmaram e reforçaram que parece que as pessoas nunca viram uma pessoa cega estudando, andando, comendo e repetem as perguntas, eles sempre precisam ficar explicando, e isso é desgastante, e que as pessoas ainda não se deram conta dessa realidade, assim, sempre há gente que vai ficar admirada.

Quanto à atitude de pessoas videntes pararem e pedirem para fazer uma oração, é muito comum e vários acadêmicos relataram passar por tal situação. Geralmente, são pessoas que expressam sua religiosidade e de alguma forma estabelecem relações da cegueira com algum castigo ou algo divino, como vimos nos estudos históricos sobre o tratamento da pessoa cega ao longo do tempo. Os acadêmicos relataram que sabem que a oração não vai fazer com que voltem a enxergar com olhos, mesmo assim, comentaram que deixam as pessoas fazerem orações para não chateá-las.

Para finalizar esta seção escolhi apresentar comentários positivos que Sirius faz em relação ao ambiente acadêmico, afinal, ao ingressar na universidade, percebeu o apoio e as modificações que realizaram no prédio para que o local ficasse mais acessível, com piso tátil em todo o ambiente.

Sirius: *Sim, eu fiz vestibular em duas universidades, na Unopar e na Unicesumar. Almejava entrar na Unicesumar e Deus preparou pra mim. Nossa, fui muito bem atendido no primeiro dia, o pessoal já fez mobilidade comigo. No segundo dia, tinham quebrado o piso, e arrumaram o piso tátil para eu poder chegar na sala. Outro dia o pessoal falou que na segunda-feira iriam chamar o engenheiro para fazer o caminho da minha sala até o refeitório, pois não tinha piso-tátil. Eles se colocaram à disposição para fazer o que precisasse. (7º. Encontro de grupo focal, 28/02/19).*

Sirius: *Só estou muito feliz, na verdade, o tratamento é muito bom. Falaram de mudar a sala para o térreo e eu disse que não precisava, mas eles acabaram mudando para melhorar a acessibilidade. Aí eu aceitei. (7º. Encontro de grupo focal, 28/02/19)*

Após os comentários de Sirius, alguns colegas relataram que essa preocupação rápida em resolver a falta de acesso acontece na universidade particular, a qual atende melhor o acadêmico com diversidade funcional. Rigel comprovou com exemplos que aconteceram na faculdade que ele estudou, pois sempre teve apoio dos professores que o procuravam para conversar e para entender as melhores formas de

aprendizagem. Vários professores se envolveram com pesquisas para poder atender melhor Rigel e poder promover aprendizagens mais significativas e acessíveis para ele, como o caso das técnicas de fotografar.

Por outro lado, na universidade pública, algumas questões são mais complexas e demoradas para serem realizadas, principalmente em relação à arquitetura, muitas instituições públicas são prédios bem antigos, não possuem rampas e a manutenção não acontece como deveria. Sobre isso, Alnilan comentou que o elevador da universidade que ele frequenta, que é uma universidade pública, está sempre estragado; a falta de rampas de acesso, as calçadas esburacadas em volta do prédio e a falta vaga preferencial são fatores que dificultam e até impedem o acesso ao local de estudo.

Como dito anteriormente, a acessibilidade e a inclusão só acontecerão realmente com a soma de diversas forças e instâncias, como a existência de um compasso entre as leis, políticas públicas e as ações diretas dentro do ambiente acadêmico. Para que isso aconteça é urgente a necessidade da criação de programas com pessoas especializadas que busquem estratégias a fim de resolver as demandas de cada curso/área do conhecimento. E neste ponto está a maior dificuldade diante do contexto político do nosso país que, entre tantas barbáries, está destruindo as universidades públicas e tentando acabar com a ciência.

Sobre isso, o capítulo 2 apresentou aspectos da legislação que garantem vagas específicas para pessoas com diversidades funcionais em todos os cursos de graduação. Como exemplos, cito o Decreto-lei nº. 9.034, de 20 de abril de 2017 e a Lei Estadual nº. 20.443, de 17 de dezembro de 2020. Reconheço que essa conquista na legislação é um grande passo em busca de uma educação mais inclusiva. Porém, ainda percebemos a falta de acompanhamento e de uma rede parceira entre as universidades no sentido de promover a permanência desses acadêmicos nas universidades.

Por meio desta pesquisa e dos relatos dos co-construtores, vemos que as universidades particulares procuram atender os acadêmicos com diversidades funcionais no sentido de tornar as aprendizagens mais acessíveis, fazer melhorias nos prédios e acompanhá-los no decorrer dos cursos. Nas universidades públicas, a realidade é outra. As vagas destinadas ao público PCD estão, com certeza, abrindo um espaço importantíssimo para esses acadêmicos, entretanto, o próximo passo deve ser em torno de organizar ações e parcerias a fim de ampliar as políticas inclusivas no

desenvolvimento e na permanência desses acadêmicos. Como já citado, existem departamentos - como a SIPAD na UFPR e a PRAE na UEPG - que prestam atendimento aos acadêmicos com diversidades funcionais e buscam minimizar as barreiras e dificuldades. Ao entrar em contato com essas realidades, afirmo a urgência em organizar redes de pesquisa, de parceria entre os departamentos, os programas e as universidades na ampliação de saberes e possibilidades em torno de uma educação mais democrática e inclusiva, uma educação que possa celebrar as diferenças, trazer as diversidades para o centro da conversa e não apenas conviver com elas como se estivessem num mundo paralelo.

6.2 A IDENTIDADE E A DIVERSIDADE FUNCIONAL SENSORIAL

Na tentativa de gerar dados sobre identidade e diversidade funcional, no 10º encontro apresentei para o grupo a música “Eu não sei na verdade quem eu sou”, do grupo Teatro Mágico. A discussão ocorreu no sentido de expor que podemos ser o que imaginamos, às vezes mostramos nosso lado bom, outras mostramos nossa maldade e sempre podemos mostrar quem somos. Depois de muita conversa e várias opiniões, alguns acadêmicos observaram as definições apresentadas na letra da música, definições construídas pelo compositor. Conversamos sobre a imposição de definições e conceitos, como, por exemplo, o que é ser cego. Durante a conversa e discussão do que somos, do que não somos e do que podemos ser, alguns acadêmicos fizeram reflexões sobre o que é ser cego e sobre a cegueira:

Alnath: *Cegos são pessoas que enxergam com a alma, com o coração.* (10º. Encontro de grupo focal, 23/05/19).

Rigel: *Ser pessoa com diversidade funcional sensorial é enxergar com quatro sentidos.* (10º. Encontro de grupo focal, 23/05/19).

Sirius: *O cego percebe o mundo de uma forma diferente.* (10º. Encontro de grupo focal, 23/05/19).

Alnath: *A deficiência visual é a capacidade de ultrapassar barreiras visíveis.* (10º. Encontro de grupo focal, 23/05/19).

Alioth: *A cegueira com consciência é o mesmo que enxergar sem a visão. A pessoa enxerga, de uma forma ou outra ela enxerga.* (10º. Encontro de grupo focal, 23/05/19).

Entender a cegueira como uma capacidade de enxergar além, enxergar com a alma e com o coração são conceitos que poderiam ser mais compreendidos se as pessoas tivessem mais consciência disso, se conhecessem melhor a realidade do que é ser uma pessoa cega e se aproximassem dessa realidade.

No encontro, um dos acadêmicos, Alnilan, comentou que não aceitou a condição de ser cego, que ele era muito visual e que perdeu tudo. Houve uma certa tensão e os colegas tentaram incentivar, mostrar para ele que a aceitação é o primeiro passo para tomar atitudes, para continuar e para viver. E logicamente sempre vão existir dificuldades, entretanto cada um precisa traçar objetivos e fazer o possível para alcançá-los. Ao incentivar o colega, Sirius e Adhara fizeram um relato para Alnilan refletir:

Sirius: *A cegueira poderia ser um ponto final, mas sou eu que faço a pontuação da minha vida. Poderia ser um ponto final, mas posso colocar uma vírgula e continuar.* (10º. Encontro de grupo focal, 23/05/19).

Adhara: *Posso colocar reticências.* (10º. Encontro de grupo focal, 23/05/19).

Alnilan fez mais alguns apontamentos sobre não poder desenhar, que era uma atividade que adorava e surgiu a pergunta: *Por que você não volta a desenhar? É possível!!* E Adhara ainda deu o exemplo:

Adhara: *Eu gosto muito de pintar e continuo pintando, pego um desenho em alto relevo e eu pinto.* (10º. Encontro de grupo focal, 23/05/19).

Ao mostrar seu exemplo, de que continua pintando, Adhara quer incentivar Alnilan a voltar a desenhar, talvez ele tenha que descobrir novas maneiras de desenhar e que podem ser mais interessantes do que ele fazia antes.

Na tentativa de incentivar, Alnath comentou sobre uma exposição de quadros que circula pelo *Facebook*. Na exposição comentada, um rapaz com miopia pintou como ele vê o mundo e sua exposição fez muito sucesso, por ser única e por representar inúmeras pessoas que enxergam como ele.

No encontro, outros colegas mostraram incentivo, entretanto, Alnilan comentou sobre suas dificuldades para aceitar sua nova identidade, disse que talvez um dia possa aceitar e que para cada um é diferente, é muito particular e que ele ainda vai procurar especialistas, pois quer voltar a enxergar.

Podemos refletir sobre como as falas de Anílan mostram o peso daquilo que o mundo/crenças/pensamentos hegemônicos dizem diariamente e as decisões que somente ele pode tomar em relação ao que faz sentido para ele.

Entender as identidades e diferenças como imposições é um caminho para nos questionarmos sobre as diferenças. “Mas afinal, o que é ser diferente? E diferente de quê?” (RODRIGUES, 2006, p. 304). Para responder à indagação, Rodrigues (2006, p. 305) explica a enorme dificuldade em traçar uma fronteira entre deficiência e normalidade. O autor complementa que “ser diferente é assim: na acepção comum, viver em uma sociedade cujos valores consideram determinadas características da pessoa como merecedoras de ser classificadas como deficiência ou dificuldade” (RODRIGUES, 2006, p. 305).

Atualmente, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), há duas classificações mundiais sobre as deficiências: a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde⁷⁶, 10ª. Revisão de 1983 (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade⁷⁷ de 2001 (CIF). E são nessas classificações que se baseiam os editais de vestibulares, do ENEM e de concursos. Entretanto, há que se ter um entendimento sobre as particularidades individuais.

As pesquisadoras Norma Farias e Cassia Maria Buchalla (2005) indicam que “duas pessoas com a mesma doença podem ter diferentes níveis de funcionalidade, e duas pessoas com o mesmo nível de funcionalidade não têm necessariamente a mesma condição de saúde”, dessa forma elas recomendam a existência de mais pesquisas na área, envolvendo profissionais e pesquisadores de várias áreas do conhecimento e setores da saúde, bem como da participação de organizações da sociedade civil e, eu complementar, das pessoas com as mais variadas diversidades funcionais.

Pensar isso só reforça o caráter da definição como imposição e

⁷⁶ De acordo com Farias e Buchalla (2005, p. 188), a CID 10 fornece um modelo baseado na etiologia, anatomia e causas externas das lesões. Dessa forma, constitui um instrumento útil para as estatísticas de saúde, tornando possível monitorar as diferentes causas de morbidade e de mortalidade em indivíduos e populações.

⁷⁷ Para Farias e Buchalla (2005, p. 188), a CIF descreve a funcionalidade e a incapacidade relacionadas às condições de saúde, identificando o que uma pessoa “pode ou não pode fazer na sua vida diária”, tendo em vista as funções dos órgãos ou sistemas e estruturas do corpo, tal como as limitações de atividades e da participação social no meio ambiente onde a pessoa vive. Segundo a OMS, a CID-10 e a CIF são complementares: a informação sobre o diagnóstico acrescido da funcionalidade fornece um quadro mais amplo sobre a saúde do indivíduo ou populações.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2000, p. 81).

E, se a definição de deficiência é uma construção social, tal construção está repleta de pensamentos hegemônicos e, apesar de tanto se falar em inclusão, a exclusão é visível nos mais variados contextos.

No 8º. encontro realizado na APADEVI/PG, Alioth faz uma observação sobre a pessoa com deficiência ser entendida como uma “raça” diferente:

Alioth: *Na verdade existe uma segmentação que coloca a pessoa com deficiência como se fosse uma raça diferente de ser humano, então tudo para deficiente tem ser com deficiente. Minha cunhada uma vez chegou pra mim e falou, nossa, tem uma menina que sempre vejo no ônibus que pode ser tua namorada, ela também tem deficiência...* (8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).

Ao afirmar isso, a cunhada de Alioth revela uma crença de que ele só pode se relacionar com outra pessoa que tenha deficiência. Talvez, pela convivência, seja comum isso acontecer, entretanto não pode ser visto e entendido como regra, até porque são inúmeros os casos de pessoas que adquirem diversidades funcionais depois de uma certa idade, quando já possuem companheiros, amigos, filhos, enfim convivência social.

Alioth ainda complementa sobre a mudança de condições:

Alioth: *Eu já estudei um pouco sobre Lobato e na verdade ele usa este termo diversidade funcional porque não existem duas pessoas exatamente iguais. Muitas pessoas, por exemplo, nós temos problemas de visão, mas muitas pessoas têm algum problema e não são classificadas como deficientes porque colocam óculos e conseguem ter uma visão normal, mas sem o óculos a visão não vai ser cem por cento. Assim como tem gente que machuca o pé, fica determinado tempo com gesso, muleta. Então a função do corpo muda de uma pessoa para outra e de um tempo para outro.* (8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).

Pensando nisso, recorro a fala de Edu Oliveira, ele afirma, na sua carta aos bípedes, que a deficiência é o futuro e que as pessoas que envelhecem terão algum tipo de deficiência, seja para se locomover, para enxergar, para ouvir ou realizar outra atividade. Isso é natural e acontecerá com todos os seres humanos que envelhecerem. Nesse sentido, é interessante pensar que, de repente, qualquer

pessoa pode tornar-se uma pessoa com diversidade funcional. Apenas como exemplo, os co-construtores desta pesquisa comentaram como adquiriram a cegueira.

Entre os treze⁷⁸ estudantes, Rigel é o único que nasceu cego. Bellatrix perdeu a visão ocular ao ter a retina queimada pela luz da incubadora, onde passou um longo período após o nascimento, o que não aconteceu com sua irmã gêmea. Alnath revelou que a perda da visão ocular iniciou na infância e com o tempo foi aumentando, devido a uma doença degenerativa. O mesmo aconteceu com Adhara que perdeu a visão ocular na adolescência, aos 13 anos, em decorrência de uma doença contraída por sua mãe, no período da gravidez. Sirius e Alnilan perderam a visão na fase adulta, Sirius aos 28 anos e Alnilan aos 40 anos, para os dois casos não há uma explicação científica comprovada do que aconteceu para que perdessem totalmente a visão ocular, e os dois nunca tiveram problemas de visão anteriormente. São casos parecidos ao que aconteceu com Nunki, que aos 21 anos perdeu a visão ocular após ter sofrido um AVC e os médicos não souberam explicar as causas do ocorrido. Com Mirfak, a baixa visão veio em decorrência de problemas de saúde, depois de uma cirurgia cardíaca e complicações de diabetes, aos 42 anos de idade.

Esses exemplos indicam que a cegueira ou a baixa visão pode acontecer com qualquer pessoa e, se acontecer, será que estamos preparados? Como iremos compreender nossas novas identidades? E quanto aos projetos para o futuro, como ficarão? Como enfrentar a situação? Com certeza, são questionamentos muito complexos e que envolvem todo o nosso ser e só passando tal experiência é que podemos descobrir quais seriam nossas respostas.

Sobre isso, o relato de alguns acadêmicos mostra suas ideias em relação ao voltar a enxergar:

Sirius: *Depois que eu perdi a visão eu comecei a viver mais, na verdade eu vivo muito mais hoje. Eu prefiro do jeito que está. Falo isso, para as pessoas entenderem que não é uma dificuldade total. É uma limitação... mas não é o fim do mundo! Tem uma dificuldade e uma limitação, mas não tem o impedimento de nada.* (Entrevista individual, 17/10/18).

Ana: *As pessoas pensam que é difícil você ficar sem enxergar, mas quando se é cego e depois passa a enxergar talvez também seja difícil!* (10º. Encontro de grupo focal, 23/05/19).

⁷⁸ Estou somando os nove que participaram diretamente da pesquisa desde o início e os outros quatro que surgiram no decorrer da pesquisa.

Os excertos indicam diferenças nas condições do usar a visão ocular ou os outros modos de ver e que, se você está em uma e de repente passa a outra, você vai mudar, vai reaprender a viver e vai viver diferente.

Outras discussões podem ser acrescentadas nesta seção, uma delas é em relação à condição de ser mulher. Não vou levantar as questões sobre as construções de gênero, pois não é o foco da pesquisa, porém, vivemos numa sociedade baseada no patriarcado, com discursos machistas e, se já é uma luta ser mulher, ser mulher com diversidade funcional sensorial é uma luta ainda maior.

Sobre isso, duas acadêmicas expõem em seus relatos, o medo que as pessoas da família, em especial suas mães, sentem ao deixarem as filhas irem para a escola/universidade. Durante um dos encontros, Agena e Alnath relataram a dificuldade que enfrentaram para saírem de casa desacompanhadas, devido ao medo de suas mães, vejamos os excertos:

Agena: *Eu consigo fazer as coisas sozinha, mas foi um desafio pra eu começar a vir sozinha para a APADEVI. Foi uma luta para a minha mãe deixar, sabe! Foi complicado demais da conta, tanto é que eu comecei a vim escondida dela, depois, quando ela descobriu, não teve como proibir. (Entrevista individual, 10/10/18).*

Alnath: *Eu sempre tive esse sonho de estudar, sair da minha cidade e ela tinha muito medo de me deixar sair sozinha, ter que vir para Ponta Grossa, só que ela acabou deixando, pois eu vim ficar na casa da minha avó. Minha mãe tinha medo que eu fosse atropelada, essas coisas... (4º. Encontro de grupo focal, 16/08/18).*

Nas falas de Agena e Alnath, vemos o quanto as mães sofrem em deixá-las sair de casa, seja para ir em um local na própria cidade ou para ir a uma cidade mais distante e maior. Aqui, podemos refletir sobre duas condições identitárias: ser mulher e ter uma diversidade funcional sensorial.

Se por um lado sabemos da necessidade de as estudantes tornarem-se independentes, por outro não há como criticar e julgar os cuidados das mães, pois, em nossa sociedade, infelizmente, nós, mulheres, sofremos diversos tipos de violência e preconceito, o que acaba contribuindo com o receio dessas mães. Porém, não há como aceitar a condição de ficar trancada em casa.

Sobre a questão da independência, Bellatrix faz um relato:

Bellatrix: *Não lembro com quem eu estava conversando, mas eu contei que eu lavava a louça. Aí a pessoa disse: “Meu Deus, eu contei isso pra minha*

mãe e ela disse que se você morasse lá em casa não ia deixar você fazer nada, nem sair sozinha.” Aí eu disse: É, vocês iam me prender e não iriam deixar eu ser independente, aí o dia que não tivessem mais comigo, o que eu iria fazer? (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).

A pessoa que conversava com Bellatrix imagina que não deixá-la lavar a louça ou sair de casa é uma atitude esperada ou de cuidado e proteção. Bellatrix percebe e argumenta que isso é torná-la dependente, que pensar e tomar essa atitude é prejudicial para que ela se torne uma pessoa livre, pois, no dia que estiver sozinha ou não tiver mais as pessoas da sua família, como ela vai viver?

Desse modo, faz-se necessário refletir sobre as dificuldades apresentadas nos exemplos das acadêmicas Agena, Alnath e Bellatrix, e sobre que, além da diversidade funcional, milhares de mulheres já enfrentam outros desafios diariamente por serem mulheres.

Outro assunto muito comentado sobre questões de identidade é que a maioria das pessoas sequer conhece a realidade e o dia a dia de uma pessoa cega, o desconhecimento e as invisibilidades são notáveis e inúmeros relatos revelam tal desconhecimento que vão do não respeitar a pista-tátil a afirmações de que os acadêmicos cegos estão mentindo sobre sua condição:

Alioth - *A gente foi da APADEVI para o terminal, eles iam pegar o ônibus na parte de Uvaranas. A gente parecia um trem com quatro vagões, caminhando pela pista tátil, mas aí a gente chegou no ponto de Uvaranas que estava muito lotado e eu disse que não daria para seguirmos daquele jeito, vocês vão ter que ir por conta própria e o que o Sirius fez? Ele foi falando “Ó o caminho do cego andar! Ó o caminho do cego andar, saiam da frente!” As pessoas desavisadas foram saindo. Tanto que quando estou com a Agena, paro e faço uns barulhos: ham, ham! Aí as pessoas percebem e saem da pista-tátil. (9º. Encontro de grupo focal, 25/04/19).*

Alnilan: *Tem gente que vem te ajudar e não sabe que eu preciso pegar no cotovelo da pessoa. Aí a pessoa pega no teu braço e vai te empurrando para frente, é horrível. (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).*

Bellatrix: *Tem gente que vai empurrando, como se a gente tivesse levando ela e às vezes, por vergonha, a gente não fala. Quando a pessoa pergunta como é a maneira certa, aí eu mostro. (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).*

Adhara: *Isso quando a pessoa não pega a bengala e te puxa pela bengala! (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).*

Esse desconhecimento é muito comum. No curso com a professora e pesquisadora Diele, no Centro de Capacitação Guido Viaro, do qual participei em 2019, estávamos num grupo de 10 a 12 professoras/cursistas e a Diele questionou:

quantas pessoas cegas vocês conheceram antes de se envolver, trabalhar ou pesquisar o tema? Quantas pessoas cegas vocês viram hoje? Será que vocês não viam porque elas não existiam ou por que você não as enxergava?

No momento, eu fiz o exercício de imaginar quais pessoas cegas eu conheci antes de ter o contato com um aluno cego, em 2007. Pensei e cheguei à conclusão de que eu nunca tinha enxergado pessoas cegas, ou seja, os videntes é que não enxergam o cego.

Os relatos sobre o desrespeito de pessoas que ficam em cima da pista-tátil, deixam suas sacolas, outros objetos e até carros trancando o caminho revelam uma forma de invisibilidade. Exemplos parecidos são de algumas pistas construídas que terminam num poste, numa placa ou outros obstáculos que podem causar graves acidentes. E esse é só mais um dos inúmeros descasos sociais diante da diversidade funcional sensorial.

Ao conversar sobre a questão e pedir sugestões do que poderia ser feito, Sirius deu uma ideia:

Sirius: *Se fosse algo comentado com as crianças desde o primeiro ano na escola, se elas convivessem com as diferenças já vinha essa aprendizagem. Eu queria que meus filhos encontrassem uma pessoa com deficiência física ou com outra deficiência e soubessem o que fazer. (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).*

Mais uma vez, fica clara a necessidade de a escola proporcionar o contato com as diferenças, as experiências com as infinitas formas de ser e de estar no mundo.

Sobre isso, compartilho uma realização pessoal. Ver meus filhos falarem sobre o assunto, entenderem o uso dos leitores de tela e vivenciarem algumas experiências me deixa muito realizada. Não tenho certeza de que eles saberão o que fazer ao encontrarem uma pessoa com diversidade funcional sensorial, mas algumas experiências em relação a isso eu pude oportunizar para eles e, hoje, eles sabem que, ao se aproximar de uma pessoa cega, precisam falar que estão se aproximando, entendem a função da descrição de tudo o que está em volta, principalmente se a pessoa cega ainda não conhece o ambiente, sabem da necessidade de oferecer o braço para conduzi-la. Eu me sinto uma mãe melhor por proporcionar essas aprendizagens.

Voltemos à invisibilidade. O desconhecimento da realidade da pessoa cega é tamanho que, em alguns casos, há desconfiança sobre a cegueira. Em um encontro, Alnath comentou que passou por isso algumas vezes na universidade, ela ainda se espantou dizendo “*quem é que quer ficar cego? Pra que eu iria mentir sobre isso?*”. Naquela situação que Alnath comentou ficar muito feliz, quando fez a prova com uma colega que não havia estudado e que tiraram a nota máxima, teve que ouvir de alguns estudantes que ela estava mentindo que não enxergava. “*Falavam que eu enxergava*”.

Alnath: *Mesmo assim, esfregando na cara deles, eles ficam ah!! Na verdade eles dizem assim “A Ana enxerga, ela mente que não enxerga!!” É isso que eles falam!* (5º. Encontro de grupo focal, 27/09/18).

Com esse relato, Alnath mostra que, mesmo com tantas provas de que ela é capaz, é inteligente, ainda precisa encarar essas falas de desaprovação e desconfiança, pois o pensamento que prevalece entre os colegas é que se ela vai tão bem é porque ela enxerga, ou seja, não há o reconhecimento de que suas habilidades podem ser melhores do que dos demais, ditos normais. Sobre essa angústia, ela comentou que na hora de uma entrevista de emprego, mesmo ela sendo melhor e tendo mais capacitação, ela sabe que irão escolher outra pessoa que não apresenta diversidade funcional sensorial, a não ser que ela concorra a vagas específicas para ela.

A última questão envolvida com identidade que decidi colocar nesta seção é em relação ao uso dos termos: “deficiente visual”; “pessoa com deficiência visual”; “pessoa cega” e “cego”. Ficou evidente que todos os acadêmicos, co-construtores da pesquisa, entendem o uso do termo como uma forma de identificação e não se incomodam. Seguem os excertos:

Adhara: *Sobre essa questão eu não me incomodo com a palavra deficiente, inclusive na faculdade quando comecei a ter aula de Seguridade Social sobre a Previdência a professora perguntou qual era o termo mais correto... eu disse que por mim, chamando de cega tá bom né!* (8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).

Adhara: *Na verdade não me incomoda, nem cego, nem deficiente...*(8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).

Agena: *Pra mim também não.* (8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).

Bellatrix: *Tem gente que não gosta que a gente use o termo cego, minha avó diz, você não é cega e eu falo que sou o que então?* (8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).

É interessante observar o excerto de Bellatrix, no comentário ela expõe que são as pessoas videntes que se incomodam com o termo cego/cega, como já explicado no início desta Tese-Texto-Eu por meio das falas da professora Patrícia Silva.

Mesmo as discussões não se voltando para a questão negativa do uso do termo, apresentei a eles o termo “diversidade funcional sensorial”. Alguns acharam interessante, comentaram que é importante as pessoas perceberem as capacidades deles e que qualquer um pode ter diversidades funcionais. Inclusive Alioth indicou que já havia estudado um pouco sobre os autores do termo, Romañach e Lobato, como indicado no excerto da seção 6.2. Diante das discussões, o que norteou o encontro - diferentemente do que eu imaginava - foram comentários sobre como as pessoas falam, em que contexto e com qual objetivo, e sobre que o que mais incomoda é quando demonstram piedade, preconceito e desrespeito. Vejamos os excertos:

Alnilan: *Depende de quem fala e como fala!!!*. (8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).

Rigel: *Tem o termo portador de necessidades especiais e esse termo na verdade é o mais incômodo de forma geral, mas pessoa com deficiência não é incômodo pra mim...*(8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).

Alnath: *Eu não tenho nenhuma... nunca me senti mal por me chamarem de deficiente ou de cega, a única coisa que eu não me sinto bem e me sinto rebaixada diante das outras pessoas é quando alguém fala “Olha lá, coitadinha da ceguinha!” No diminutivo...*(8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).

Alnath: *Esta semana mesmo aconteceu comigo e com meu namorado, passamos na roleta e uma mulher disse “Judiação!!”*(8º. Encontro de grupo focal, 28/03/19).

Todos os relatos indicam que o preconceito e a piedade revelada na fala das pessoas é que incomoda, como se as pessoas com diversidade funcional sensorial vivessem num mundo de tristeza, de dores e de falta. Ao falar “judiação, coitadinha”, a cegueira é entendida como um mal e, em vários momentos, os co-participantes contaram de situações que incomodam muito envolvendo questões religiosas.

Em algumas conversas, durante a escrita do TCC, Alnilan e Adhara comentaram sobre situações que as pessoas se aproximam e pedem para fazer

oração e que, se ele/ela tiver bastante fé, vai voltar a enxergar. “É constrangedor!”, disse Alnilan.

Fiquei pensando que usar o termo cego/cega, deficiência visual ou diversidade funcional sensorial não é o mais importante e, sim, as atitudes no dia a dia que temos em relação à cegueira e a outras diversidades.

Passo à próxima seção que discute as experiências dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial em relação à escrita.

6.3 AS EXPERIÊNCIAS COM A ESCRITA

No capítulo 4, apresentei discussões em relação à produção textual acadêmica e, nesta seção, abordo alguns argumentos e posicionamentos em relação à produção textual dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial.

Como já expliquei no capítulo 5, referente à metodologia, cada acadêmico possui particularidades em relação à escrita, entretanto, o uso do computador, do celular e de leitores de tela é o que mais frequente ao ingressar no universo acadêmico.

Para realizar a digitação, tanto os estudantes que dominam o braile, como aqueles que não foram alfabetizados em braile precisam decorar as teclas do computador e uma lista de comandos, geralmente com a combinação de teclas. Para se localizar no teclado, o estudante encontra os travessões em relevo que ficam embaixo das teclas F e J. Quanto ao teclado numérico, o travessão em relevo fica embaixo do numeral 5.

Alguns estudantes já possuem uma grande habilidade e rapidez para digitar e facilidade para utilizar o computador, outros, porém, sentem mais dificuldade, principalmente aqueles que ficaram cegos na fase adulta. Desse modo, alguns participam das aulas de informática oferecidas pela APADEVI/PG para ter mais autonomia no uso do computador. Vejamos os excertos:

Rigel: *Eu sempre escrevo os textos no computador, dependendo como for, se for impresso ou se é um texto jornalístico que vai ser pra internet, eu envio pelo e-mail. Ou se for pra imprimir, eu imprimo e peço para alguém verificar se está em ordem. Digito no computador normalmente, já decorei a sequência das teclas e depois coloco pra ouvir e verificar se está tudo certo. Faço as correções em relação à concordância ou os erros ortográficos. (6º. Encontro de grupo focal, 25/10/18).*

Rigel: *O professor entrega a prova/as atividades no pen-drive e eu faço no computador com um programa que faz a leitura. Eu já estou acostumado e os colegas também.* (3º. Encontro de grupo focal, 21/06/18).

Sirius: *Pra mim é tudo novo. Fiz uma prova descritiva, pra mim usar o computador é complicado um pouco. Às vezes você digita algo e o aplicativo lê de uma forma que parece estar errado.* (6º. Encontro de grupo focal, 25/10/18).

Como percebemos, Rigel tem bastante facilidade para digitar e produzir os textos acadêmicos, Sirius iniciou as aulas de informática há pouco tempo e, para ele, ainda é *tudo novo*. Para Sirius, a dificuldade é que os leitores, às vezes, não reconhecem certos símbolos e isso atrapalha um pouco. Isso foi comentado por Alnath em relação ao leitor do celular, que transfere a oralidade para escrita.

Alnath: *Só que tem um problema, às vezes a gente fala uma coisa e o celular escreve outra.* (6º. Encontro de grupo focal, 25/10/18).

Outra particularidade em relação à escrita é a atividade do ditar. Em muitas ocasiões, os editais de concursos, vestibulares e outros processos seletivos não abrem opções para utilizar o braile⁷⁹, nem o computador, desse modo, os candidatos com diversidade funcional sensorial contam com uma única possibilidade: a presença de um leitor/transcritor.

No momento da prova, o leitor/transcritor faz todas as leituras para o candidato que precisa dizer a resposta certa a ser marcada na prova e depois no gabarito. Em relação aos textos, redações dos vestibulares ou provas práticas em concursos da área de Direito, por exemplo, o candidato precisa ditar a frase que deseja escrever, em alguns casos, os transcritores exigem que os candidatos solem as palavras. Esse exercício de ter que fazer o ditado incomoda alguns candidatos que se sentem pressionados.

Rigel: *Na época do vestibular e do ENEM eu lembro que eu ditava.* (6º. Encontro de grupo focal, 25/10/18).

Rigel: *Outra coisa é ditar a pontuação, todos os pontos, as vírgulas é muito detalhado. E tem outra coisa, nas três provas do PSS eu pedi a prova em braile, mas acabei utilizando muito pouco, porque o volume das folhas é*

⁷⁹ O ENEM 2019/2020 ofertou as provas em braile. E, só para termos uma noção da solicitação de atendimento especializado, em 2020, foram 52.598 solicitações. Dessas pessoas, 12.464 pediram recursos por questões relacionadas à visão, entre elas, cegueira 859, baixa visão 9.897, surdocegueira 134 e visão monocular 1.574.

enorme e eu quase não utilizei, inclusive para agilizar acabei fazendo com o leitor. (6º. Encontro de grupo focal, 25/10/18).

Adhara: *Na minha opinião professora, eu passei por essa experiência do ditar, e realmente a gente fica muito presa, parece que a pessoa que está ali, está esperando o que escrever, você se sente pressionada. (6º. Encontro de grupo focal, 25/10/18).*

Rigel: *Eu escrevia em braile e depois ditava para o leitor. (1º. Encontro de grupo focal, 19/04/18).*

Quando questionei sobre quais eram as maiores dificuldades encontradas em relação à escrita no ensino superior, os estudantes apontaram a questão da linguagem mais técnica e específica de cada curso e indicaram as leituras como solução para melhorar a escrita.

Rigel e Sirius, em suas falas, apontam a importância da leitura para melhorar a escrita, e Rigel explica que a linguagem do jornalismo é muito técnica e que há a necessidade de ampliar, melhorar o vocabulário através de leituras.

Rigel: *Com relação à escrita, a escrita muda bastante, inclusive em relação ao texto jornalístico, por mais que tenha dados, fontes, o texto jornalístico é um mais popular, e podemos usar formas de comunicação com o público. Mas no TCC, é necessário utilizar uma linguagem mais formal, melhorar o vocabulário e a sugestão é a leitura de textos acadêmicos, além do embasamento em pesquisas é preciso sempre estar melhorando o vocabulário. (9º. Encontro de grupo focal, 25/04/19).*

Sirius: *Na questão da escrita, temos que ter um bom embasamento teórico, tem que estar preparado para poder escrever o que a questão está exigindo. (9º. Encontro de grupo focal, 25/04/19).*

Na fala de Adhara, confirmamos que no EM ela considerava mais fácil escrever em braile, pois, ao usar letra cursiva, a professora não entendia. Quanto à escrita na universidade, Adhara precisa realizar muita leitura na área para ampliar o vocabulário e reforça que a escrita apresenta particularidades em relação à linguagem do curso de Direito.

Adhara: *A diferença do Ensino Médio para agora é que no curso de Direito é muita linguagem técnica, muito termo em latim e muita formalidade e temos que ter muito cuidado. No EM eu perdia nota pela escrita/letra pois eu escrevia a tinta, a professora não entendia e descontava nota. No braile era melhor. Mas a linguagem é totalmente diferente. Você tem uma responsabilidade maior, há uma cobrança maior por parte dos outros e o conselho é leitura, muita leitura... isso aumenta o vocabulário, aperfeiçoa e proporciona uma escrita melhor. (9º. Encontro de grupo focal, 25/04/19).*

Alnath também comentou sobre as especificidades dos cursos e que a dica para melhorar é a leitura. No entanto, ela faz um comentário interessante e expõe que, por ser uma linguagem técnica e envolver muitas palavras novas, para ela o aprendizado é mais difícil, pois ela não conhece a palavra escrita e por isso há a necessidade de soletrar para que ela possa gravar.

Alnath: *Assim como eles falaram. A diferença está também entre os cursos, pois cada curso tem os seus termos próprios e a dica é a leitura, não tem o que fazer para melhorar a escrita. Pra gente acaba sendo mais difícil pois eu nunca vi aquela palavra e nunca escrevi, não sei como escreve, então precisa soletrar.* (9º. Encontro de grupo focal, 25/04/19).

Ainda nas conversas referentes à experiência com a escrita e ao uso do braile, um dos participantes, que perdeu a visão ocular aos 40 anos de idade, relatou sobre a dificuldade em realizar a leitura em braile, ele disse que aprender os pontos e digitar é mais tranquilo, mas ler com as mãos é muito difícil quando não se tem o contato e não se faz o exercício diariamente. Comentou sobre a questão de que, se o material em braile já estiver muito usado, fica mais difícil identificar os pontos em relevo. Entretanto, ele vivenciou uma experiência no ambiente de estágio que o fez pensar na possibilidade do alto relevo.

Alnilan: *Quando eu comecei a fazer estágio no Núcleo de Práticas Jurídicas, tive que usar o elevador e uma coisa me chamou a atenção quando fui usar o elevador. Eu passei a mão nas teclas e vi que além do braile, o numeral 1, assim, no formato que eu conheço, estava em alto relevo. Eu fiquei muito contente, pois o braile eu tenho dificuldade, mas como tenho memória visual, passei a ponta do dedo na tecla e reconheci os números dos andares. Fiquei pensando que poderiam fazer isso com as letras.* (9º. Encontro de grupo focal, 25/04/19).

Podemos observar, na fala de Alnilan, o quanto ele ficou satisfeito ao reconhecer os numerais nas teclas do elevador, pois, quando tem apenas o braile, ele não identifica direito. Outros estudantes que possuem memória visual concordaram que seria interessante, em locais públicos, ter o alto relevo em letras e números, pois a escrita ficaria mais acessível.

Ainda em relação às experiências com a escrita, no 6º. e no 7º. encontros, discutimos sobre a escrita do TCC. Os acadêmicos que estavam passando pela experiência e estavam escrevendo seus trabalhos trouxeram contribuições muito interessantes. É importante ressaltar que os quatro acadêmicos nessa situação são

cegos totais, entretanto apenas Rigel é cego congênito. Alnath e Adhara ficaram cegas na adolescência, sendo que Alnath possui um resquício mínimo de visão periférica. Quanto a Alnilan, ficou cego aos 40 anos de idade.

Devido a essas particularidades, cada um possui um contato diferenciado com o braille e o uso de leitores de tela. Rigel foi alfabetizado em braille ainda na infância e utilizou a escrita e leitura em braille durante todo o percurso na educação básica, porém, ao ingressar na universidade, passou a utilizar o computador devido à quantidade de leitura e à facilidade para escrever/digitar as atividades. Ele explicou que tem facilidade em usar os leitores de tela tanto no computador, quanto no celular. Podemos confirmar isso com um trecho do relato:

Rigel: *Faço uso do braille desde a infância tanto na escrita como na leitura. Utilizo o computador para realizar leituras e produzir textos escritos através de leitores de tela. Na universidade, eu recebia as avaliações do curso em pen-drive e resolvia no computador através de programas de leitura de tela, não precisava do auxílio de leitores ou transcritores. (Relato escrito⁸⁰, agosto de 2019).*

Alnath e Adhara também foram alfabetizadas em braille no período da adolescência e isso acabou comprometendo a leitura. Na escola regular, a situação das duas é parecida, não havia muita oportunidade para usar o braille e acabavam realizando as atividades através da leitura de tutores e colegas. As duas comentaram que conseguem escrever em braille utilizando a máquina, entretanto possuem dificuldades na leitura devido à falta de habilidade e de treino. Ao ingressarem na universidade, passaram a usar o computador, a escrever e a ler usando os leitores de tela. Vejamos o que aparecem nos relatos sobre isso:

Alnilan: *Faço uso do braille em escrita se necessário e em leitura com restrições. Realizo as leituras através de leitores de tela ou através da escuta de leitura oral feita por outras pessoas. A maioria das avaliações do curso eu realizava no computador, algumas eram feitas com o auxílio de leitores e transcritores quando exigiam muitos desenhos. Quanto aos trabalhos escritos, digito tanto no celular, quanto no computador, com o auxílio de leitores de tela. (Relato escrito, agosto de 2019)*

Adhara: *Uso o braille desde a adolescência. Na universidade utilizava o computador, realizava leituras e produzia os textos escritos através de leitores de tela, recebia as avaliações do curso em pen-drive e resolvia com o auxílio do computador, por meio de programas de leitura de tela. (Relato escrito, agosto de 2019)*

⁸⁰ Os relatos escritos fazem parte dos relatos produzidos para a publicação do capítulo de livro sobre a escrita do TCC. Os relatos já foram apresentados na íntegra no capítulo 5.

Alnilan possui cegueira tardia, ele ficou cego aos 40 anos de idade e teve pouco contato com o braile na APADEVI, por conta disso, não foi alfabetizado. Quando decidiu voltar ao curso de Direito, teve que aprender, por meio de tentativas, como é que ele iria gravar os conteúdos, como iria ler e escrever. Na entrevista individual, ele revelou que possuía habilidade para digitar, porém, sentia muita dificuldade no uso de leitores de tela e à maioria das atividades do curso ele respondia ditando as respostas para alguém escrever. Na universidade passou a usar a gravação das aulas e na APADEVI/PG, nas aulas de informática, está melhorando e se adaptando ao uso dos leitores de tela. Como podemos ler no relato:

Alnilan: Não faço uso do braile. Atualmente continuo participando das aulas de informática na APADEVI/PG para poder usar o computador de forma mais autônoma e estou aprendendo a usar o NVDA. (Entrevista Individual, 09/11/2018).

Com relação à escrita e à leitura, percebemos que o uso dos leitores de tela é fundamental para que os acadêmicos possam realizar as atividades acadêmicas. Quanto às habilidades, compreendemos que são bem particulares e estarão sempre associadas ao uso, seja do braile ou dos leitores de tela. Em relação ao TCC especificamente, a maior dificuldade relatada pelos acadêmicos foi a questão da formatação do texto e das normas da ABNT, o que é uma dificuldade comum entre a maioria dos acadêmicos, pois são inúmeras regras que precisam ser seguidas para que os textos sejam aceitos. No encontro seis, realizamos inúmeras discussões em torno da escrita do TCC e uma das acadêmicas afirmou:

Adhara: As normas para escrever o TCC são muito visuais, as margens, o recuo, as citações com fonte de tamanho diferente, as sobrenomes em caixa alta, os leitores não dizem e fica bem difícil. (6º. Encontro de grupo focal, 25/10/2018).

Através da fala de Adhara, observamos que os programas de leitores de tela - essenciais nas atividades de leitura e escrita - precisam ser aperfeiçoados para oportunizarem mais independência aos acadêmicos que utilizam o recurso, principalmente na realização de tarefas que envolvem a escrita acadêmica.

Desde o início da pesquisa de doutorado, nosso objetivo foi aprender e construir significações com aqueles que convivem diariamente e diretamente com a

realidade acadêmica, no caso, os acadêmicos com diversidade funcional sensorial que são os co-construtores da pesquisa.

De acordo com Martins e Olmo (2019), o uso do braile, a necessidade de descrições orais constantes⁸¹, a utilização de programas de leitores de tela e a presença de leitor/transcritor durante os processos avaliativos e de produção escrita fazem desses acadêmicos uma “minoría linguística”, pois eles vivenciam um contexto particular dentro das universidades e inúmeras vezes são tratados com indiferença.

6.4 A INVISIBILIDADE DO BRAILE E DA AD NA UNIVERSIDADE

Considerarei que observar o espaço do braile e da AD na universidade seria a seção mais interessante e mais importante deste trabalho. Porém, foram os assuntos e relatos que menos apareceram nas discussões realizadas nos encontros. Devido a isso, fiquei me questionando se eu, pesquisadora, deveria ter dado mais ênfase ao assunto, se deveria ter realizado mais perguntas, ou dedicado mais tempo para tal reflexão. Essa dúvida e insegurança surgiram principalmente quando eu buscava nos relatos e nas transcrições mais informações sobre o uso do braile e da AD nos cursos universitários. Tanto que na seção anterior eu utilizo alguns relatos escritos que os alunos redigiram especificamente para falar da escrita do TCC, ainda assim, eles afirmam que, ao ingressar nas universidades, acabam deixando o braile e passam a usar muito mais o computador e o celular que possuem os leitores de tela, pois é um meio que agiliza a escrita e a leitura.

Depois de ler as transcrições várias vezes, observar que não havia tantos relatos e exemplos, dei-me conta e entendi o porquê. Como os acadêmicos com diversidade funcional sensorial poderiam discutir sobre o braile e a AD no contexto acadêmico se essas linguagens não fazem parte do dia a dia nas universidades? O que discutir, se tais linguagens são completamente invisíveis na academia? O que eles utilizam diariamente e o tempo todo são os leitores de tela, dessa forma apenas eles ouvem ao usar os fones de ouvido.

Ao conviver e compartilhar experiências com os co-participantes envolvidos

⁸¹De acordo com Dantas (2014), a linguagem é fundamental para o desenvolvimento da pessoa cega, pois é ao mesmo tempo signo e olho. Por isso, ressaltamos a necessidade de realizar descrições de tudo o que acontece à sua volta, as ações, as imagens, os objetos. As descrições/audiodescrições podem ser feitas por pessoas, através da escrita em braile ou por programas de leitores de tela.

na pesquisa, o que eu pude entender é que esses acadêmicos com diversidade funcional sensorial enfrentam todos os dias uma luta em se adequar. Sim, se adequar ao sistema de transporte, à falta de acessibilidade nas ruas e calçadas para ir e vir da universidade, se adequar às explicações da maioria, se adequar à falta de descrições do ambiente, das imagens, dos fatos, das pessoas, se adequar a tudo e a todos e, mesmo estando adequados, inúmeras vezes são esquecidos.

Lembro-me do Curso Livre que ministrei no Programa da Pós-Graduação em Letras da UFPR sobre o tema inclusão. O curso aconteceu nos meses de julho e agosto de 2020, período da pandemia, quando as escolas estavam fechadas e as pessoas que podiam, ficavam em suas casas. Ao organizar os materiais, eu pensei na possibilidade de que alunos com alguma diversidade funcional sensorial pudessem ter a intenção de participar do curso e, por isso, eu deveria fazer algo para tornar os materiais mais acessíveis. Depois, ao participar do curso “Artes Integradas + Acessibilidades” em 2021, da UFRJ, descobri que oportunizar materiais acessíveis não deve ser uma tarefa apenas de cursos específicos sobre inclusão - deveria ser uma constante em todos os ambientes educacionais.

Dito isto, voltemos ao Curso Livre, depois de conversar com alguns co-participantes da pesquisa e para propiciar o acesso, disponibilizei textos em tinta no formato PDF e os mesmos textos em áudio e LIBRAS. O áudio eu mesma gravei, fiz a leitura usando o gravador de voz do meu celular, enviei para o computador, coloquei o título e compartilhei por *e-mail*. Quanto à tradução para LIBRAS, um professor e participante do Curso Livre se disponibilizou a realizar as interpretações, não conseguimos passar todos para LIBRAS, devido ao tempo de preparo e organização de cada leitura. Por isso, em relação aos vídeos, optei por alguns que já vinham com AD e LIBRAS. Com a facilidade de encontrar materiais na *internet*, a atividade foi mais fácil do que imaginei. Editei um vídeo traduzido para “Além da Visão” - apresentado na seção 3.2, do capítulo 3, o professor do curso fez a interpretação em LIBRAS e eu gravei a AD para mostrar aos cursistas/professores que é possível.

A ideia principal era tornar os materiais acessíveis para os alunos com diversidades funcionais, entretanto o relato de uma cursista mostrou a importância de disponibilizar material em outros formatos. Lembro que no segundo encontro ela agradeceu muito por ter disponibilizado o texto em áudio, ela explicou que, ao passar muito tempo em casa, com os filhos e o marido, tinha dificuldade para realizar as leituras no formato PDF e, como havia a opção em áudio, ela pôde ler/ouvir enquanto

passava roupa. Quando a cursista compartilhou isso com o grupo, vários comentários surgiram sobre esse acesso a vários formatos e que isso poderia ser constante, independentemente da área ou do curso.

Mas alguns leitores podem questionar: isso foi para um curso de curta duração, é impossível fazer isso no dia a dia em sala de aula, o professor já tem muita atividade e vai ficar com mais esta tarefa?

Pensei nisso e imagino que um caminho é trabalhar com os multiletramentos. Em cada sala de aula, haverá alunos que já sabem editar vídeos, outros que podem gravar as leituras e montar um arquivo em áudio e outros que podem não saber nada disso, como eu, em 2018, no entanto têm força de vontade e querem aprender e com algumas orientações e muitos tutoriais podem realizar essas novas formas de letramento tão exigidas em várias áreas do conhecimento.

Talvez, a maior dificuldade seja em relação a conseguir a interpretação em LIBRAS, pois vai depender da disponibilidade de pessoas que tenham o conhecimento específico, desse modo é possível trabalhar em parceria com os cursos de Letras - LIBRAS, presentes em inúmeras universidades, ou mesmo com alunos que possuam tal formação. Outra dificuldade pode ser em relação às descrições, sempre é importante ter um consultor com cegueira ou baixa visão que esteja disponível para acompanharem e avaliarem as descrições, porém, tenho certeza de que, se eles forem procurados, ficarão contentes em auxiliar. Outra possibilidade é pagar pela atividade, atualmente existem inúmeras agências que realizam estas atividades, mas este é um outro assunto.

Vamos agora verificar os excertos que surgiram sobre questões envolvendo a escrita. No primeiro encontro, pedi para que alguns estudantes contassem como havia sido a experiência de fazer a redação nos vestibulares e quais eram as dificuldades encontradas em relação ao uso do braile.

Rigel comentou que, ao participar dos vestibulares, ele usou a máquina em braile, os pais adquiriram uma máquina para ele e, por isso, antes de fazer o vestibular, eles entravam com o pedido de atendimento especializado e para fazer o uso da máquina.

Rigel: *Eu fazia da seguinte forma, quando era a redação eu escrevia em braile, mas eu levava a máquina até para fazer cálculos matemáticos... Eu escrevia em braile a redação e passava para o aplicador de provas, eu ia falando para ele o que eu havia escrito em braile para ele ir escrevendo em*

tinta, na verdade eu ditava para ele a redação inclusive as pontuações. (1º. Encontro de grupo focal, 19/04/18).

Rigel: *Sim, eu escrevia em braille e depois ditava para o leitor. (1º. Encontro de grupo focal, 19/04/18).*

Rigel explicou que, após ingressar na universidade, passou a usar muito mais o computador, por questões de agilidade e da quantidade de leitura.

Sobre a questão do uso do braille, tal como Rigel, Bellatrix usava com mais frequência, pois estava nos anos finais do ensino médio e ela reconhece que foi beneficiada por aprender o braille desde pequena, primeiro usou a reglete, depois a máquina, o computador e o celular. Atualmente, em 2021, ela está no curso de Pedagogia e utiliza mais o computador. Na fala, Bellatrix reconhece que aqueles que ingressam nas universidades deixam de usar o braille ou usam menos, pois há a facilidade do uso do computador.

Bellatrix: *É que também tem a questão, quem está na faculdade não usa o braille e usa mais o computador e a coordenadora da APADEVI estava falando pra mim, que primeiro a gente aprendeu no reglete, depois na máquina em braille, mas até a máquina está em desuso, pois hoje está tudo muito digitalizado e é muito difícil quem quer aprender o braille. Ainda tem essa alfabetização no braille, eu aprendi no reglete, achei muito mais fácil, você assimila. Acho que peguei uma época muito boa, aprendi com todos os recursos. (6º. Encontro de grupo focal, 25/10/18).*

Rigel: *Eu aprendi direto o braille na máquina e acho a reglete mais complexa. (6º. Encontro de grupo focal, 25/10/18).*

É interessante observar que, mesmo Bellatrix e Rigel sendo cegos desde bebês, para ela é mais fácil a reglete e para ele a máquina, com certeza são particularidades de cada estudante.

Voltando ao assunto da leitura, Adhara comentou sobre a falta de materiais em braille. Ela disse que gostaria muito de exercitar mais o uso do braille e não precisar de ninguém para fazer as leituras para ela, o problema é que nas bibliotecas das universidades há pouquíssimo material em braille, principalmente nos cursos de graduação que possuem livros muito específicos de um determinado campo do conhecimento.

Adhara: *O problema maior é a acessibilidade do material, é muita leitura e na biblioteca não há materiais em braille, preciso de voluntários para leitura, preciso procurar os livros na internet, mas alguns são muito caros, e a voluntária não dá conta de ler tudo. (1º. Encontro de grupo focal, 19/04/18).*

Hoje, Adhara e os demais acadêmicos com diversidade funcional sensorial podem contar com uma grande quantidade de livros, artigos e textos disponíveis na internet e usar os leitores de tela para realizar as leituras, entretanto fica um questionamento sobre a falta de textos e livros em braile. Por um lado, o uso contínuo oportuniza agilidade, por outro ficar muito tempo sem ter o contato com o braile faz com que acabem perdendo a sensibilidade e a agilidade na leitura.

A máquina mais moderna e que faz a transferência automática do PDF para braile é uma opção de material, porém como comentado anteriormente o custo é altíssimo e inacessível para a maioria dos estudantes. Ademais, é um recurso que poderia, por exemplo, estar disponível nas bibliotecas das universidades.

Em relação à Audiodescrição, não apareceram excertos, o que alguns estudantes comentaram é que, em determinadas disciplinas, alguns professores fazem descrições de imagens, no entanto, em muitas situações, há a necessidade de pedir e lembrar o professor para descrever.

Talvez, a falta de entendimento de que as descrições e audiodescrições são extremamente importantes para a pessoa com diversidade funcional sensorial faz com que essa linguagem seja invisibilizada nos ambientes e contextos sociais, inclusive os educacionais.

Encerradas as análises, passo para as considerações finais, mas não finalizo as reflexões, pois entendo que podemos continuar tecendo outros textos, com novos fios que podem ser entrelaçados de outros modos, pois sempre novos textos serão possíveis.

Para finalizar o capítulo, apresento algumas informações sobre quem é Marcos Abranches.

MARCOS ABRANCHES

Marcos Abranches é bailarino, coreógrafo e diretor da MARCOS ABRANCHES & CIA, iniciou sua carreira artística em 2002.

Com coreoatetose, deficiência física rara decorrente de uma lesão cerebral, Marcos se utiliza da própria deficiência como referência de estudo para a construção de sua linguagem artística corporal. Ele é o único coreógrafo brasileiro com paralisia

cerebral a propor um estudo sobre dança contemporânea e realiza apresentações nacionais e internacionais. Suas obras propõem questionamentos sobre corpos, movimentos, imagens, emoções, subjetividades, entre outras tantas questões da contemporaneidade.

FIGURA 49: FOTOGRAFIA - CORPO SOBRE TELA



FONTE: Abranches & Cia (2021)

#PraCegoVer: Fotografia colorida formato paisagem - Em primeiro plano Marcos com o corpo todo pintado, tons de azul claro, azul escuro, amarelo e preto. Ele está abaixado e apoiado no chão com os joelhos, sentado sobre os pés. Seus braços estão na lateral do corpo e suas mãos uma em frente a outra. A cabeça está levemente virada para trás e para o lado esquerdo, sua boca está aberta. No chão e atrás, tecidos com algumas partes brancas e o restante coloridas com as tintas que Marcos usa no espetáculo. Há vermelho, verde, amarelo, azul e em vários tons.

A seguir, disponibilizo um vídeo do Festival Acessa BH de 2021 que foi realizado *online*, no qual cinco espetáculos foram protagonizados por artistas com diversidades funcionais, um deles foi “Corpo sobre Tela” de Marcos Abranches.

Marcos Abranches - [Corpo sobre Tela Legenda e LIBRAS](#)

Marcos Abranches - [Corpo sobre Tela - AD](#)

7 ARREMATES INCOMPLETOS E TRAMAS FUTURAS

Estar disposto a conhecer e compreender o outro: talvez esta seja a lição mais preciosa para compartilhar.
Diele Pedrozo Santo

Como esta é a última seção, tomo a liberdade de organizá-la de maneira diferente. Em vez de apresentar o artista/estudioso no final, faço isso no início, contando algumas informações sobre Juan Pablo Culasso, o especialista em sons da natureza.

FIGURA 50: FOTOGRAFIA -CAPA DO SITE DE JUAN PABLO



FONTE: <https://www.sonidosinvisibles.com.uy/>

#PraCegoVer: Fotografia colorida formato paisagem - Em primeiro plano, meio corpo, Juan ao lado direito, ele está de olhos fechados, uma jaqueta vermelha e segura um equipamento de gravação de áudio na mão direita e uma bolsa a tiracolo. Ao fundo, muitas montanhas cobertas de neve O equipamento parece feito de plumas, está ventando. Na parte inferior da foto a escrita em vermelho e preto: un sonido te dice más que mil palabras.

Juan Pablo nasceu no Uruguai e é hoje um dos maiores especialistas do mundo em gravação de “paisagens sonoras”, esse recurso é muito utilizado por pesquisadores para medir o nível de conservação e a “saúde” de determinados ambientes. No Brasil, ele registrou os sons da Mata Atlântica, da Amazônia, do Pantanal e do Cerrado. Juan nasceu com uma deficiência visual e ainda criança aprendeu a perceber os ambientes de uma maneira peculiar.

Naturalmente uma pessoa cega associa tudo ao som. Então a primeira história que meus pais me contam é que eu era muito pequenininho, estava num laticínio de uns amigos da família no Uruguai com meus irmãos que enxergam. Meus pais falaram: olha lá as vacas. Ao mesmo tempo cantou o Quero-quero (uma ave). Passadas algumas horas, a gente estava almoçando, e eu voltei a ouvir o Quero-quero e disse: são as vacas! (CULASSO⁸², 2021).

Neste pequeno depoimento, podemos perceber singularidades de como uma pessoa cega se apropria e compreende o mundo à sua volta. Juan Pablo compartilha os sons que grava através do [site *Sonidos Invisibles: Juan Pablo Culasso*](#) e pelo [Juan Pablo Culasso | Spotify - Listen Free](#). Vale a pena conferir os diferentes textos sonoros que ele produz. Eu me encantei ao perceber as diferenças entre o amanhecer e o anoitecer.

Agora, volto à epígrafe que é uma fala da professora Diele Pedrozo Santo e reflete uma das mais importantes lições entre as incontáveis que aprendi no decorrer desta pesquisa: estar disposto a conhecer a realidade e as vivências do outro. Talvez a lição não seja tão simples, porém, compreender os desejos e as angústias do outro pode ser o primeiro passo para pensarmos de maneira contra-hegemônica. Não somos o outro, isso é fato, mas somos constituídos nos contatos com os outros, na vida social, nas nossas experiências e vivências. E complemento, somos seres constituídos na e pela língua(gem).

E o que é pensar de maneira contra-hegemônica neste contexto? Explico que é reconhecer as Linguagens Sensoriais como formas legítimas e eficazes de compreender e ver o mundo, é entender todos os seres como diferentes e não como superiores ou inferiores, é oportunizar discussões que observem singularidades invisíveis para os videntes, é envolver-se em desaprendizagens para poder aprender e principalmente é ter a oportunidade e conviver com realidades outras que podem sempre nos ensinar algo.

Desde que eu tive a experiência de conviver com um aluno cego congênito, em 2007, eu sempre me questioneei sobre o que eu faria se acontecesse comigo, às vezes, quando estou colocando uma roupa, fecho os olhos e tento decifrar com as mãos qual é o lado direito e qual é o avesso da blusa. Outras vezes, quando levanto no escuro, tento me locomover do quarto ao banheiro sem acender a luz, coloco a mão direita à minha frente e vou vendo a parede, a porta, o corredor. Dias atrás,

⁸² Informações do *site Sonidos Invisibles* de Juan Pablo Culasso. Acesso em 21 out. 2021.

assistindo a um jogo de futebol de cinco, nas parolimpíadas, eu e meus filhos percebemos que entre os jogadores havia cegos totais e baixa visão, entretanto durante o jogo a regra era que todos usassem máscaras cobrindo bem os olhos para deixar os times em igualdade de condições. Diante disso, meu filho mais velho comentou que os cegos totais eram os melhores, eles tinham mais habilidade para perceberem a bola com o corpo, pois no dia a dia exercitavam muito mais as sensações do que os jogadores com baixa visão. O meu filho mais novo disse que, se um dia ele ficasse cego, iria se dedicar ao esporte. E eu fiquei pensando que conversar sobre isso com dois adolescentes, poder compartilhar algumas experiências desta pesquisa com eles e com meus familiares é uma das minhas realizações como pesquisadora.

Lá, em 2018, ao iniciar o doutorado, o intuito principal da pesquisa era falar sobre a avaliação da produção textual, talvez por influência do mestrado e por ter estudado muito sobre a avaliação, imaginei que a pesquisa ficaria - digamos - mais fácil, pela quantidade de leituras que fiz sobre avaliação. Porém, no decorrer das entrevistas e dos encontros, a pesquisa foi se desenvolvendo e acabei dando um valor especial ao TCC, imaginei que o estudo iria se direcionar a este texto específico, uma vez que acompanhei de perto a produção do TCC de dois acadêmicos do curso de Direito.

Entretanto, após a qualificação, as observações apontadas pelo orientador e pelas professoras da banca: as professoras Miriam e Adriana, as inúmeras leituras, os cursos de que participei no período da pandemia e, principalmente, as experiências vivenciadas me levaram a trabalhar na pesquisa e na escrita da pesquisa com olhares diferentes. E não lembro exatamente quando, mas, ao ler esta Tese-Texto-Eu inúmeras vezes e refletir sobre possíveis enlaces para alterar o texto, não tive dúvidas, decidi optar por organizar a pesquisa na tentativa de compreender o contexto das produções textuais dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial, ressaltando que o mais importante foi conhecer e se aproximar da perspectiva de cada co-construtor.

E nessa aproximação, por meio dos relatos, eles foram expondo suas angústias do dia a dia na vida em sociedade, foram explicando o quanto são esquecidos. Produzir um texto escrito é uma atividade individual e de alguma forma, com habilidades e dificuldades, todos conseguem realizar nos cursos de graduação. No entanto, a falta de pista tátil para se locomover da casa para a universidade e

dentro da universidade, o desrespeito ao uso dos leitores de tela quando as leituras acadêmicas são disponibilizadas apenas em formato escaneado⁸³ ou em tinta, a indiferença nas atividades avaliativas quando esquecem a prova ou o trabalho em *pen-drive*, o uso de imagens sem descrições foram relatos de um grupo que busca mais reconhecimento e respeito.

E como apontei nas páginas iniciais desta Tese-Texto-Eu, minha luta a partir desta pesquisa será no sentido de dar mais visibilidade para as linguagens que entendo como identitárias dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial: as Linguagens Sensoriais, entre elas o Braile e a AD, agora ambos com letras maiúsculas.

Durante a pesquisa, foi possível perceber a total invisibilidade dessas linguagens e, conseqüentemente, de seus falantes, tanto nas universidades, como na sociedade em geral. Talvez, o reconhecimento de que essas são linguagens identitárias não mude tal invisibilidade que existe desde quando surgiram as pessoas cegas, por outro lado pode ser um caminho para que algo aconteça. Por isso, penso que estas linguagens só deixarão de ser invisíveis na universidade - que somos nós e na sociedade nós - quando entendermos, reconhecermos, respeitarmos e enxergarmos seus usos, assim como vem acontecendo com a LIBRAS.

Eu estou convencida da importância dessas Linguagens Sensoriais na formação da identidade da pessoa cega e na forma de perceber, conhecer, participar e atuar na sociedade. Diante disso, na tentativa de verificar o que profissionais envolvidos com o Braile e com AD entendem por Linguagens Sensoriais, compartilhei algumas reflexões desta pesquisa com professores que estudam o Braile e a Audiodescrição e outros que trabalham com estudantes cegos e também com os acadêmicos co-participantes do estudo.

Percebi que a maioria das professoras, dos professores e estudantes reconhece tanto o Braile e a AD como linguagens e reforça a importância do uso na compreensão do mundo, na formação da identidade e na participação social. E entre os inúmeros diálogos que realizei, destaco um que aconteceu por *e-mail*. Foi uma conversa com um professor, doutor em educação e com diversidade funcional sensorial, Felipe Mianes. O posicionamento do professor fortalece a necessidade de se discutir o assunto e de reconhecer as Linguagens Sensoriais como extremamente

⁸³ Os leitores de tela reconhecem textos em PDF desde que eles estejam acessíveis. Quando os textos são escaneados os leitores de tela reconhecem o texto apenas como imagem e não realizam a leitura.

importantes na formação do sujeito, bem como da sua identidade e consequentemente na sua participação social.

A seguir, exponho um trecho da opinião⁸⁴ do professor Felipe Mianes:

Algumas coisas podem ser pensadas com relação ao tema que você apresenta e que é bastante interessante e ainda pouco ou nada discutido, inclusive entre nós, pessoas com deficiência visual. Com relação ao braille, ele está de fato sendo deixado de lado inclusive nos processos de alfabetização, o que tem gerado problemas muito graves nos processos de sistematização das línguas - não acontece só no Brasil -, onde a escrita, a sintaxe, a ortografia e a gramática se tornam um problema adicional na aprendizagem dos alunos cegos que apenas ouvem as palavras. (MIANES, 2021).

No excerto, o professor explica que pensar e refletir sobre o Braille e a AD como Linguagens Sensoriais é um assunto pouco discutido inclusive entre as pessoas cegas e com baixa visão. Ao ler o trecho, fiquei me questionando: por que não há discussão sobre isso? Seria pela falta de conhecimento do assunto, pela invisibilidade dessas linguagens ou por pensamentos hegemônicos que não dão espaço para estas reflexões?

Ainda neste excerto, o professor comenta sobre o Braille estar sendo deixado de lado nos processos de alfabetização e o quanto isso pode ser prejudicial para pessoas que veem e compreendem o mundo sem a visão ocular.

A seguir, Mianes (2021) indica a importância do Braille como uma Linguagem Sensorial, pois é através dela que as pessoas cegas apreendem o mundo, constituem suas identidades e podem participar socialmente. Vejamos a opinião do professor:

Pois é a partir da linguagem sensorial que apreendemos as coisas do mundo, que constituímos uma identidade material e imaterial seja no uso dos pontos, seja nas representações feitas acerca das pessoas cegas ou mesmo de sua participação social mediada pelo braille como caminho de percepção, como afirmação de significado e de significação. (MIANES, 2021, ênfase minha).

Ainda no *e-mail*, Mianes reforça a importância da AD, que faz a pessoa com diversidade funcional sensorial ver e conhecer o mundo pela audição e que é uma marca cultural, uma identidade de grupo.

⁸⁴ A opinião e a autorização encontram-se em *e-mails* entre o professor e a autora da pesquisa. O posicionamento e as falas indicadas aqui datam do dia 28 de outubro de 2021.

No que diz respeito à AD posso dizer quase o mesmo que sobre o braille, e adicionar o fato de que **elas são uma forma de expressão de linguagem que levam em conta as possibilidades perceptivas dos sujeitos, os modos de ver o mundo através da audição, da constituição de imagens mentais através de outras sensorialidades diferentes daquelas que se espera dentro de um espectro de normalidade.** A AD forma também uma identidade de grupo, uma marca cultural desses grupos e uma forma de ao mesmo tempo, ao reivindicar a AD como forma de fruição e de percepção do mundo, ser também a reivindicação de um direito a usufruir da própria diferença. (MIANES, 2021, ênfase minha)

Refletir sobre as opiniões reveladas pelo professor Felipe Mianes comprova a importância do uso do Braille e da AD como Linguagens Sensoriais, e reivindicar o uso e o reconhecimento dessas linguagens é também a reivindicação de um direito.

Nesse sentido, considero relevante apresentar aqui uma explicação da diretora e dramaturga Cintia Alves, num dos vídeos disponibilizados no curso Artes Integradas e Acessibilidades, intitulado O que é Normal. Cintia nos diz: “Então, quando eu considero o cego não como uma doença, não como uma diferença, mas como um tipo de identidade, começo a considerar a possibilidade de dialogar com ele e, mais do que abrir para perguntas, ouvir o que ele me traz”. E, ouvindo, conseguiremos compreender a cegueira não como uma deficiência, mas como uma habilidade a mais (VIGOSTSKI, 1994).

Dito isso e com o intuito de finalizar esta Tese - pois o Texto-Eu continua - recorro às perguntas da pesquisa que direcionaram os estudos. A ideia não é encontrar uma resposta e, sim, apresentar uma breve reflexão sobre cada uma.

Em relação à primeira indagação - De que forma o acadêmico com diversidade funcional sensorial percebe as atividades de escrita e como ele cumpre com esta atividade no contexto universitário? - afirmo que, após realizar a pesquisa, pude observar que os acadêmicos com diversidade funcional sensorial percebem as atividades de escrita, e conseqüentemente de leitura, como fundamentais para que melhorem suas capacidades dentro dos cursos que estudam e/ou atuam.

Como apontei anteriormente, esses acadêmicos estão sempre se adaptando ao contexto acadêmico para que alcancem ótimos resultados e concluam os cursos com sucesso. Em relação ao processo de escrita, mais especificamente, eles explicam que cada estudante possui suas habilidades e dificuldades, entretanto a tarefa de escuta precisa ser utilizada o tempo todo durante a escrita, seja a escuta de leitores de tela, de AD ou de leitores e transcritores que acompanham o acadêmico.

O que foi observado em relação ao Braille é que, ao ingressar na universidade, a maioria dos estudantes com diversidade funcional sensorial acaba optando pelo computador com os leitores de tela que agilizam a leitura diante do grande volume de textos que devem ser lidos, interpretados e estudados. E dessa forma, o Braille é deixado de lado - inclusive por eles - pelo menos para as tarefas acadêmicas, porém, as percepções dos ambientes, das pessoas e dos acontecimentos continuam ocorrendo da mesma forma, ou seja, o conhecimento do espaço universitário, o prédio, as salas de aula, a biblioteca, os professores, os colegas e tudo o que passa à sua volta é compreendido de uma maneira que os videntes só passam a entender e conhecer ao se aproximar dessa realidade e, mesmo assim, o entendimento é parcial.

O segundo questionamento - Quais contribuições os acadêmicos com diversidade funcional sensorial têm a nos apresentar sobre o processo das produções textuais acadêmicas? - apresenta que as contribuições proporcionadas pelos acadêmicos, no decorrer de todo o estudo, foram inúmeras e relacionadas a vários contextos. Cito aqui apenas algumas. Em relação à produção textual: o uso do Braille e da Audiodescrição e o uso constante dos leitores de tela. Em relação ao conhecimento do ambiente acadêmico e à resolução de problemas: a importância de variadas sensações corporais, seja no momento de reconhecer um jogo através de uma maquete improvisada, ou de mostrar o caminho escola-casa por meio da apropriação de sensações, ou de contar o número de passos da frente da sala onde o estudante fará uma apresentação para a turma, ou decorar os *slides* para essa uma comunicação.

Observar e conhecer de perto estas particularidades foram apenas algumas das inúmeras experiências que podem nos tornar professores e pesquisadores com uma visão mais ampliada sobre a presença de um aluno com diversidade funcional sensorial no ambiente acadêmico, bem como nos levar a reconhecer a grande diversidade sobre o multiletramento acadêmico desses estudantes, o qual envolve as múltiplas sensações.

Em relação à terceira pergunta - Quais são as percepções e crenças sobre competências dentro do âmbito da disciplina de língua materna (norma-padrão, variedades vernáculas mais ou menos estigmatizadas de português brasileiro, LIBRAS, Braille e Audiodescrição) que estão presentes no campo da produção escrita dos alunos com diversidade funcional sensorial? -, reconheço que a pesquisa não deu conta de observar todas as percepções e crenças dos acadêmicos, uma vez que são

percepções singulares e bem específicas. Por outro lado, o estudo revelou a ausência das Linguagens Sensoriais no ambiente acadêmico. Por exemplo, o estudante cego utiliza-se dos leitores de tela, mas não há a preocupação dos colegas ou dos professores de fazerem as descrições dos ambientes, das pessoas ou dos fatos que acontecem em sua volta, a não ser que o acadêmico cego questione o que está acontecendo ou peça para alguém fazer a descrição.

Nas análises, demonstrei o quanto fiquei reflexiva em relação a não aparecerem trechos, no decorrer das entrevistas e dos encontros, sobre o uso do Braille e da AD no contexto acadêmico e só depois de um tempo pude confirmar e aceitar a falta de discussão sobre o assunto, justamente por não serem saberes reconhecidos no dia a dia e no contexto universitário. Se por um lado houve uma certa decepção de que a pesquisa não tenha dado conta de oportunizar mais discussão em relação ao uso dessas linguagens, sob outra perspectiva, constatar essa invisibilidade pode ser um passo importante para que os ambientes acadêmicos se abram para o reconhecimento das Linguagens Sensoriais.

Sobre a quarta pergunta - De que forma os cursos de graduação podem oportunizar mais acessibilidade para os acadêmicos com diversidade funcional sensorial no contexto da produção escrita? -, talvez tenhamos que ter em mente o desenvolvimento desta pesquisa, pois ela aponta um caminho para que os cursos de graduação possam oportunizar mais acessibilidade. Ao explicar que a aproximação, o diálogo e o entendimento sobre as habilidades e as dificuldades do estudante com diversidade funcional sensorial podem auxiliar nas tarefas acadêmicas, ressalto a importância de a universidade acompanhar este acadêmico e possibilitar o apoio no que for necessário. Por isso, reforço a urgência de ações conjuntas que envolvam os departamentos, os cursos, os programas de cada universidade, os próprios acadêmicos com diversidades funcionais, a fim de buscarem a permanência e o desenvolvimento desses estudantes.

Sobre a produção escrita, é essencial que os professores entendam minimamente o uso dos leitores de tela e a importância das descrições, compreendam também a necessidade de cada estudante utilizar seu próprio computador. Quanto às universidades, devem oferecer computadores com leitores de tela nas bibliotecas e/ou espaço apropriado para que os acadêmicos possam utilizar seus próprios computadores e contar com pessoal para atuar como leitores de livros físicos. Além disso, devem possibilitar acessibilidade aos locais de estudo com rampas de acesso,

elevadores com informações sonoras e maquetes que facilitem a identificação e a locomoção dentro desses locais, e disponibilizar tutores que acompanhem os estudantes com diversidade funcional sensorial nas disciplinas dos cursos de graduação.

Essas são apenas algumas dicas sobre o que pode ser feito, entretanto é fundamental a criação de departamentos específicos para o atendimento desses estudantes dentro das universidades, a fim de resolver outras demandas envolvendo a inclusão. Nesse sentido, esta pesquisa pode apontar futuros estudos que envolvam os inúmeros tipos de leitura e multiletramentos no contexto da cegueira, estudos que observem as barreiras comunicacionais existentes e indiquem formas de superá-las, pesquisas que se aprofundem na AD e que valorizem a multissensorialidade além da visão ocular.

E, ao pensar em pesquisas futuras e nas aprendizagens adquiridas por meio desta pesquisa, relembro inúmeras expressões que ouvi, li, vi e que, de certa forma, auxiliaram na minha caminhada, nas reflexões sobre as incontáveis formas de ler, bem como na tessitura desta Tese. A seguir, cito algumas dessas expressões: Nunca deixai de ouvir com outros olhos; Um novo olhar; Ver com as mãos; Um som diz mais que mil palavras; Sons invisíveis; Imagens que se ouvem; Imagens que falam.

E cada uma dessas expressões possui uma autoria: Nunca deixai de ouvir com outros olhos é um verso da música Amadurecência do grupo O Teatro Mágico; Um novo olhar é o nome de um projeto realizado em parceria entre a Fundação Nacional de Artes e a UFRJ; Ver com as mãos é o nome do projeto idealizado pela professora Diele Pedrozo Santo; Um som diz mais que mil palavras é o *slogan* do *site* de Juan Pablo Culasso; Sons invisíveis é o título do *site* de Juan Pablo Culasso; Imagens que se ouvem é o título do livro sobre Audiodescrição de Josélia Neves; Imagens que falam é o título do livro sobre a leitura de arte de Maria Helena Wagner Rossi.

Todas essas expressões, dentro do contexto desta pesquisa, podem levar a reflexões sobre como o estudante com diversidade funcional sensorial vê, ouve, lê, sente e compreende o mundo. Desse modo, volto à epígrafe desta seção, ou às palavras da professora Diele Pedrozo Santo, “estar disposto a conhecer e compreender o outro: talvez esta seja a lição mais preciosa para compartilhar” e destaco a primeira parte - “estar disposto” ou “estar disposta” a conviver e se aproximar do outro.

Estar disposto a parar por um momento o seu caminho e detalhar os obstáculos que vão aparecendo para que esse caminho seja visível para o outro. Estar disposto a contar os degraus da fachada de um prédio, por exemplo, no prédio histórico da UFPR - eu contei com a Nunki, são dezesseis - ou detalhar as inúmeras barreiras existentes na entrada de várias universidades, não só nas brasileiras.

Em outros contextos, estar disposto a valorizar os conhecimentos e as linguagens que não conheço, estar disposto a ouvir e a deixar-se guiar por alguém que possui a experiência sensorial, pois esse outro saberá indicar o melhor caminho, estará atento aos inúmeros obstáculos que existem até chegarem em casa sãos e salvos.

Estar disposto a entender que portas podem abrir mil passagens, mas podem trancar um único sonho para todo o sempre. Estar disposto a entender que as janelas transmitem luz e, dependendo do contexto, elas podem ser passagens seguras.

Estar disposto a escolher a melhor palavra, ou o melhor som, ou o gesto, ou a imagem, e o mais importante: estar disposto a agir, pois, neste mundo pandêmico da palavra politicamente correta e da imagem correta, as inúmeras sensações tornam-se invisíveis.

Estar disposto a entender que o amanhecer para cada um é diferente, e a cada dia é um novo amanhecer. Em alguns há pássaros, em outros impera o barulho da cidade acordando e, mesmo os sons da natureza estando lá, às vezes não os ouvimos, tampouco os vemos... pois, ao levantar, a rotina já está toda traçada e não há tempo para parar, ver, ouvir e sentir.

Aqui, destaco a segunda parte da epígrafe - o compartilhar - que significa dividir, tomar partido, repartir, fazer parte de algo com alguém. Além de compartilhar esta pesquisa que foi para mim uma grande realização, partilho uma mensagem que poderá contribuir com a visibilidade das Linguagens Brasileiras Sensoriais e consequentemente com o reconhecimento de seus usuários, talvez num contexto reduzido, sim, porém que pode render discussões e ações futuras. Observemos a mensagem:

FIGURA 51: IMAGEM COM O BRAILE E A AD EM DESTAQUE



FONTE: A autora (2021).

#PraCegoVer: Imagem - Em primeiro plano, acima, centralizado Braille e AD. Braille está em letras grandes e azuis, em cada letra há pontos marcados fazendo referência à cela Braille. O símbolo AD e a palavra Audiodescrição alternam as cores preta e vermelha, a letra A e a palavra descrição em vermelho, a letra D, os traços indicando sons e a palavra áudio estão em preto. Abaixo, centralizado letras pretas, linguagens brasileiras sensoriais. Eu as vejo! E você? Abaixo, letras menores, alinhado à esquerda #TeseDoutoradoUFPR - 2018/2021. Ao fundo, em segundo plano e ocupando quase todo o espaço, a imagem da lua.

Como citei nas páginas iniciais desta Tese-Texto-Eu, pretendo divulgar essa mensagem no ambiente educacional e espero de alguma forma contribuir no sentido de dar mais visibilidade às Linguagens Sensoriais nos contextos sociais, entre eles, o acadêmico. Entendo essa atitude como uma forma de estar disposta, de compartilhar e de agir, e foi isso que procurei desenvolver no decorrer de toda minha pesquisa e percebo o quanto estive próxima de pessoas brilhantes, que se mostraram sempre dispostas a compartilhar seus conhecimentos e a aprender. São seres humanos que irradiam vida, que brilham e que lutam diariamente por um mundo mais justo, desde o meu orientador, os mestres, amigos, familiares e principalmente os acadêmicos com diversidade funcional sensorial. Todas essas pessoas foram estrelas e iluminaram o meu caminho.

Desse modo, conhecendo realidades únicas e singulares, consegui concretizar esta pesquisa plural, consegui perceber o quanto somos únicos e ao mesmo tempo possuímos múltiplas identidades, o quanto podemos aprender com as experiências que vivemos, com os estudos que realizamos. No contexto desta pluralidade e ao refletir sobre as pessoas-estrelas, eu fiquei pensando qual estrela eu

seria. Pesquisei várias, tentei me identificar, depois de um tempo e de muitas reflexões, eu compreendi que, ao me aproximar desta constelação, eu não sou estrela, sou uma lua e estive disposta, me deixei iluminar... ficando ainda mais brilhante e iluminada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Livia Dayane Romão de; SANTOS, Lúcia de Fátima. 9º. Encontro Internacional e Formação de Professores. 10º. Fórum permanente internacional de inovação educacional Ciência, Trabalho, Educação e Interculturalidade - Anais 2016. v. 9, n.1.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística nas línguas minoritárias do Brasil. In: **Política e políticas linguísticas**. NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

AMIRALIAN, Maria Lucia. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ARAÚJO, Liane Castro de. Tecendo sentidos: reescrita e produção de texto. **Revista da FAGED-UFBA**, n. 5, 2001, p. 107-115.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 43 (2), p. 801-815, maio-ago 2014a. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/482> Acesso: 8 out. 2019.

_____. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. **Eutomia. Revista de Literatura e Linguística**. Recife, 13(1), p. 543-561, jul. 2014b.

AUR, Deise. A estrela e suas diversas simbologias e significados. 18 jul 2018. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/informarse/significados/68463-a-estrela-e-suas-diversas-simbologias-e-significados> Acesso: 10 nov 2021.

AZEVEDO, José Alvares. O Instituto dos meninos cegos de Paris: sua historia, e seu methodo de ensino por J. Guadet. Typographia de F. de Paula Brito: Rio de Janeiro, 1851. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/3888> Acesso: 9 jun. 2018.

BAGNO, Marcos. **Objeto Língua**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004> Acesso: 23 set. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ZANDOMENEGO, Diva. **Leitura e produção textual acadêmica**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.71-92, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ebla/v1n1/05.pdf> Acesso: 4 set. 2015.

_____. Compreendendo a pesquisa (de) narrativas. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (Org.) **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p.17-37.

BARKHUIZEN, Gary P. Language teaching: surveys and studies. Cambridge University Press. v. 47, ed. 4. p. 450-466. 2014. Disponível em: DOI:<https://doi.org/10.1017/S0261444814000172> Acesso: 21 out. 2021.

BARONI, Rodrigo Frare. Evgen Bavcar: autorretratos e as imagens manchas. Rev. Giz, São Paulo, v.5, n.1, p. 26-55, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gis/article/view/163196/162872> Acesso: 13 jul. 2021.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves nunes. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: 3º. e 4º.** Ciclos: algumas reflexões. 2005, 211f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) PUC, São Paulo. São Paulo, 2005.

BAVCAR, Evgen. **Mediação educativa como contraponto**. São Paulo: Transmuseu, 2013. Disponível em: <https://mam.org.br/wp-content/uploads/2017/03/transmuseu-2013-EvgenBavcar2.pdf> Acesso: 31 jan 2022.

BENTES, Sara. **Pra quê?** Direção e Edição Sérgio Cruz. 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n0FegriHi2o> Acesso: 17 set. 2020.

BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**. Florianópolis, v.9, n.4, p.247-258, out/dez 2012.

BIGLIA, Lilian Merege. **Fiquei cego, e agora?** Blumenau: AmoLer, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso 5 jul. 2019

_____. Lei 4.169 de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4169-4-dezembro-1962-353980-norma-pl.html> Acesso: 13 jul. 2018.

_____. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso: 11 jul. 2018.

_____. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf> Acesso: 11 jul. 2018.

_____. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso: 14 jul. 2018.

_____. Plano de Desenvolvimento de Educação. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso: 05 ago 2019.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso: 05 ago. 2019.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192 Acesso: 10 jul. 2019.

_____. Plano Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/Acesso>: 05 ago. 2019.

_____. Lei nº. 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso: 05 ago. 2019.

_____. Lei nº.13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm Acesso: 23 out. 2021.

_____. Decreto-lei nº. 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº.7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº.12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de abril de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm Acesso: 23 out. 2021.

_____. **Censo da Educação Superior 2017**: Divulgação dos principais resultados. Brasília, DF: MEC/INEP. Set. 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso: 09 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa** / Elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; DE OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira – Brasília-DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portuguesa/file> Acesso: 18 set. 2020.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós, 2008.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição Oral & Tradição Escrita**. Tradução: Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. **Novo Deit-Libras**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas. 2 volumes; São Paulo: Edusp, 2010.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites**: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CASTRO, Adriana Carvalho Souza; BARROS-MENDES, Adelma das Neves; CASTRO, Juliana da Costa. O ensino da linguagem oral: da academia à educação básica – prática possível. **Letras Escreve**. Macapá, v. 8, n.2, 2º.sem. 2018, p. 171-194. Disponível em: <https://periodicos.unifab.br/index.php/letras> Acesso: 22 mai. 2020.

CAVALCANTI, Marilda C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CÉSAR, América L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda C. & BORTONIRICARDO, Stella Maris (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CORTESÃO, L. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

COSTA, Ailton Barcelos; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali; PAULINO, Vanessa Cristina. O processo histórico de inserção social da pessoa cega: da Antiguidade à Idade Média. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 62, p. 539-550, jul/set. 2018. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24092/pdf> Acesso: 11 fev. 2021.

CURY, Ana Paula Scarabotto. **Oralidade no Ensino Superior**: as aulas de língua portuguesa como uma contribuição efetiva no desenvolvimento do discurso oral. 2016, 111f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa)- PUC São Paulo, São Paulo 2016.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça; SCAFUTTO, Maria Luiza. Educação Linguística: para além da “Língua Padrão”. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 41-64, mar. / ago. 2011.

DANTAS, Rosycléa. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, B. P. (Org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes Editora, 2014. p. 33-56.

DELCAMBRE, Isabelle; LAHANIER-REUTER, Dominique. Discours d’autrui et littéracies universitaires: qu’en disent les étudiants en sciences humaines ? **Didactiques**. n.2 Numéro spécial. *Communications Internationales avec actes (ACT)*, 2011. Disponível em: <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/300/1/2/60601> Acesso: 10 mar. 2020.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwwMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 12 set. 2021.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira Epidemiol**, 8 (2), p.187-193. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 10 fev 2022.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.45-65.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Surdez e Linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças. 1998. 216 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERREIRA, Alice Maria Araújo. Prefácio. In: HARDY-VALLÉE, Benoit. **Que é um conceito?** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2013.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Org) **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult.** v.30, n.2, p. 177-187, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334> Acesso: 12 mar. 2020.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

_____. **Introdução à Metodologia de Pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. Novas tecnologias e novos olhares: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: MEDRADO, B. P.(Org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras:** políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes Editora, 2014. p. 57-76.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela CristinaCorreia Carvalho da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu. (Org.) **Audiodescrição:** transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.p.23-42

FRANCO, João Roberto; DIAS, Társia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, Edição 30, abril de 2005. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10028>.Acesso: 21 out 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf> Acesso: 16 out 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens:** estudos bakhtinianos. 2ª. ed.. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo do século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 31, n.1, jan/abr 2016. p.25-49. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt> Acesso: 11 jul 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

JHA, Sudhir Kumar. **Narrative Texts in Narrative Inquiry: Interpretive Voices to Better Understanding Experiences in Narrative Inquiry**. *Open Journal of Leadership*, 7, 2018, 237-249. doi: [10.4236 / ojl.2018.74014](https://doi.org/10.4236/ojl.2018.74014).

JORDÃO, Clarissa Menezes. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos Para a Sala de Aula de Línguas - Volume 47**. NPLA, Pontes Editora, 2016. NPLA p.44 a 54

JORDÃO, Clarissa Menezes. O lugar da emoção na criticidade do letramento. In: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto (Orgs.) **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

JUNIOR, Jorge Fiore de Oliveira. **Desenho Universal e Acessibilidade Digital**. Curso de Técnicas para a criação de documentos digitais acessíveis aplicadas à Deficiência Visual. Instituto Benjamim Constant, Rio de Janeiro, 2021.

LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*. v. 7, n. 1-4, p. 395-415. 1997. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html#fnB1>>. Acesso: 30 set. 2008.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual Política Linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LARROSA, Jorge Larrosa; KOHAN, Walter. Apresentação. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Editora Autêntica, 2017.

LEYTON, Daina. Museu e o bem comum: cidades visíveis. In: MUSEU DE ARTE MODERNA. **Educação e acessibilidade: experiências do MAM**. Edição comemorativa dos 70 anos do MAM. Ministério da Cultura: São Paulo, 2018. Disponível em PDF:

https://mam.org.br/storage/2018/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-Acessibilidade_experie%CC%82ncias-do-MAM-QRcode.pdfAcesso: 18 set 2021.

_____. Artes integradas e acessibilidade na sala de aula: a potência da conexão de linguagens. Rio de Janeiro, Editora Escola de Música UFRJ, 2021a.

_____. Acessibilidade estética. Rio de Janeiro, Editora Escola de Música UFRJ, 2021b.

_____. Experiências poéticas e interdependência. Rio de Janeiro, Editora Escola de Música UFRJ, 2021c.

MACHADO, Leila Domingues. O desafio ético da escrita. **Psicologia & Sociedade**. 16 (1): 146-150; Número Especial 2004.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira (Org.) **Inclusão no Ensino Superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p.45-57.

MAHER, Terezinha Machado Maher. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. CAVALCANTI, Marilda C. & BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

_____. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.117-134.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10^a. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1517-970220040002&lng=pt&nrm=iso> Acesso: 14 set. 2016.

MARTINS, Simone de Fatima Colman. **Avaliação em língua portuguesa no ensino fundamental: crenças existentes e resistentes**. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/426>. Acesso: 28 jun. 2020.

MARTINS, Simone de Fatima Colman; OLMO, Francisco Calvo del. Produções Textuais Acadêmicas em Contexto de Inclusão: por uma educação linguística plural. Atas do Diproling 2019. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/diprolinguas/diproling2019/paper/view/1232/449> Acesso: 17 ago 2019.

MARTINS, Simone de Fatima Colman et al. A Produção Textual do Trabalho de Conclusão de Curso no contexto da Inclusão: desafios e possibilidades. In: LAU,

Héilton Diego; MICHALKIEWICZ, Zuleica Aparecida (orgs) **Pesquisar em tempos de resistência**: a balbúrdia de quem faz Linguística Aplicada. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 221-245. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/pesquisar-resistencia> Acesso: 29 set. 2020

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Editora Autêntica, 2017.

MAURO, Tullio de. In T. De. Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana. In. MAURO, Tullio de. Scuola e linguaggio [1975], Editori Riuniti, Roma 1981.

MCCARTY, Teresa L. Ethnography and Language Policy. New York and London. Routledge. 2011.

MEDRADO, Betânia Passos. (Org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes Editora, 2014.

_____. Formando professores para incluir: contribuições da Linguística Aplicada. In: JORDÃO, C. M. (Org.) **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 263-284.

MEDRADO, Betânia Passos; DANTAS, R. Para não dizer que não falei “das cores”: ressignificando o fazer na aula de língua inglesa. In: MEDRADO, B. P. (Org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes Editora, 2014. p. 233-250.

MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. **A exposição oral no universo acadêmico**. Anais do SIEL. v.2, n.2, Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielel/wp-content/uploads/2014/04/sielel2011_1329.pdf Acesso: 10 mar. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 32, n. 94. Jun 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 02 mar 2021.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematizações dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.85-107.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.15-37.

_____. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada**: perspectivas. Campinas, Mercado das Letras, 1998, p.113-128.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu. (Org.) **Audiodescrição**: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée; SELBACH, Helena Vitalina; FLORÊNCIO, Jane Aparecida. Conversações indisciplinadas na Linguística Aplicada Brasileira entre 2005-2015. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.) **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

NASCIMENTO, Anna Karolina Alves do; ALVES, Jefferson Fernandes. O tato, a audiodescrição e o teatro: quando as mãos desvendam os elementos da cena teatral. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. UDESC, Santa Catarina, Volume 14, n. 3, jul/set 2018. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11144/pdf> Acesso: 31 jan 2022.

NEVES, Josélia. **Guia de Audiodescrição**: Imagens que se ouvem. Lisboa & Leiria: Instituto Nacional de reabilitação e Instituto Politécnico de Leiria. 2011.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, acção e conhecimento nas crianças cegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: artes Médicas, 1995. v. 3, p. 183-197. Disponível em: <http://www.diversidadeemcena.net/artigo03.htm> Acesso: 19 mar 2020.

OLIVEIRA, Edu. Carta aos Bípedes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iZArAMOnqyM> Acesso: 12 nov. 2020.

OLIVEIRA, Lauraine. **História da Audiodescrição no Brasil**: legislação e atuação dos profissionais. Click Inclusão. Out. 2019. Disponível em: <https://www.clickinclusao.com/historia-da-audiodescricao-no-brasil-legislacao-e-atuacao-dos-profissionais/> Acesso: 11 nov. 2021.

OLMO, Francisco Javier Calvo del. **Tradução, Língua e Identidade em poetas occitanos e catalães do século XIX, elementos para uma tradução entre línguas românicas**. 2014. 436 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Setor de Linguística, Letras e Artes, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129333>. Acesso: 25 jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

OTSUKA, Daniela. **Braille**. InfoEscola: navegando e aprendendo. <https://www.infoescola.com/portugues/braille/> 2010. Acesso: 6 mar. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira e. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 46(2): 165-179, Jul./Dez. 2007.

PARANÁ. Lei nº. 20.443, de 17 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o ingresso de pessoas portadoras de deficiência nas instituições estaduais de educação superior e instituições estaduais de ensino técnico. **Assembleia Legislativa do Paraná**, Curitiba, PR. Disponível em: <https://pcd.mppr.mp.br/galeria/91/100/Lei-Estadual-n-20443-2020-garante-reserva-de-5-de-vagas-para-estudantes-com-deficiencia-nas-instituies-estaduais-de-ensino.html> Acesso: 21 out. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

PEREZ, Wladimir. **Gramática visual: a linguagem do visível**. 2008. 311 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91497/250234.pdf> Acesso: 31 jan 2022.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Language and Politics. **Applied Linguistics**, v. 28, issue 2, jun. 2007, p. 330-333. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amm007>

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p.143-162.

RETORTA, Miriam Sester; MAROCHI, Thaís Barbosa. **Avaliação em Línguas Estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2018.

REZENDE, Camila Ribeiro de Almeida. Objetividade na escrita acadêmica - Reflexões interseccionais sobre corpos que escrevem. In: BERTOTTI, Bárbara Mendonça; VIANA, Ana Cristina Aguilar; KREUZ, Letícia Regina Camargo; CALEFFI, Renata. **Gênero & Resistência: Memórias do II Encontro de pesquisa por/de/sobre Mulheres**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019, 508-509.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, Textos e Tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. (2006) In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v.6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

_____. **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROMAÑACH, Javier; LOBATO, Manuel. **Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano**. Foro de Vida Independiente; Maio 2005. Disponível em:<http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>. Acesso: 13 jul. 2020

ROMANI, Elizabeth. Design do livro tátil ilustrado: processo de criação centrado no leitor com deficiência visual e nas técnicas de produção gráfica da imagem e do texto. São Paulo: USP, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-01092016-164009/publico/elizabethromanirev.pdf> Acesso: 15 jun 2019.

ROSA, Enio Rodrigues da; DUTRA, Martinha Clarete. Pessoas Cegas: trabalho, história, educação e organização no Brasil. Portal Unioeste, abril 2020. Disponível em: https://www.unioeste.br/portal/arquivos/proex/pee/trab_his_edu_e_org_no_bras.txt Acesso 18 out. 2021.

ROSA, Sandra. **Curso Introdução à Audiodescrição**. Núcleo de Educação Especial e Centro Pedagógico ao Deficiente Visual. Bahia. UNEB, 2014.

SÁ, Susana; ANDRADE, Ana Isabel. Aprender a respeitar o outro e o planeta: potencialidades da educação para o desenvolvimento sustentável nos primeiros anos de escolaridade. **Revista CTS**, n.11, vol. 4, p.115-138, julho 2008.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall; TURCATTI, Alissa. **Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2017.

SANTO, Diele Pedrozo. **As possibilidades do ensino da Arte para além do olhar**. Projetos UFRJ - FUNARTE & Projeto Um Novo Olhar. Rio de Janeiro: Editora Escola de Música, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63. p. 237-280, out. 2002.

_____. **Trabalhar o mundo**: os caminhos do novo internacionalismo operário. Porto: Edições Afrontamento. 2005.

_____. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

_____. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. Formato epub. São Paulo: Boitempo, 2021.

SANTOS, Fernanda Christina dos; OLIVEIRA, Regina Fátima. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília, DF, 2018.

SÃO PAULO. Relatório Mundial sobre a Deficiência. São Paulo, SEDPcD, 2012.

Disponível em:

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf Acesso em 17 out. 2021. Acesso: 18 set 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Entrevista. **Revista Integração**. Brasília: SEEPSP/MEC. 20, p. 8-10, 1998.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, São Leopoldo/RS, v.7, n.1, p.30-48, jan./abril 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso: 21 set. 2018.

SIGNORINI, Inês. Por que o estudo das interfaces do português contemporâneo é relevante para o campo aplicado dos estudos da língua(gem). **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 665-672, set./dez. 2018.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em:

<https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da> Acesso: 21 nov 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, Deise Mônica Medina. **Audiodescrição de charges e cartuns no livro didático digital**: uma proposta de parâmetros à luz da gramática do design visual. 2019. 257 f. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/29669/1/Tese%20Deise%20M%c3%b4nica%20Medina%20Silveira.pdf> Acesso: 31 jan 2022.

SIMÕES, Darcília. A produção de textos acadêmicos. In: Congresso da Pós-Graduação em Letras -Faculdade de Formação de Professores-UERJ. 2005.

Disponível em

https://aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/abaetetuba/abaetetuba2013/minicurso%20leitura-produo%20_prof.%20paulo%20bruno.pdf Acesso: 12 mar. 2020.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Tradução de Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; VÓVIO, Cláudia Lemos. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela. B; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Orgs). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p.41-64

SOUZA, Ana Lúcia Silva **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento hip hop. 2009. 219 f. Tese(Doutorado). Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2009.

STREET, Brian. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harlow: Longman, 1995.

_____. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. Tradução Marcos Bagno. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**. USP, São Paulo. n. 8, p. p. 465-488. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/issue/view/4914> Acesso: 23 fev. 2021.

STRÖBEL, Karin Lilian. História dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. (Orgs) **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2007, p. 18-37

SUASSUNA, L. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. **Revista Perspectiva**. Florianópolis. v.30, n.3, p.1125-1151. set./dez. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1125>. Acesso: 16 jul. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 11 jul. 2019.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Escrever na Universidade 1: fundamentos**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2019a.

_____. **Escrever na Universidade 2: texto e discurso**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2019b.

VIGOTSKI, L. S. **A criança cega**. Tradução de Adjuto de Eudes Fabri. Versão original “The Blind Child”, 1934. Versão concluída em 1994.

VOVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO - CEP UFPR

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRENÇAS DE AVALIAR AS PRODUÇÕES TEXTUAIS: UMA ANÁLISE QUE OS JOVENS DA APADEVI/PG MANIFESTAM SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ACADÊMICOS

Pesquisador: Francisco Javier Calvo del Olmo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89336618.2.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.754.433

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa sob a responsabilidade da prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo em colaboração com a aluna de pós-graduação Simone de Fatima Colman Martins com previsão de início julho de 2018 até agosto de 2021

Objetivo da Pesquisa:

"Investigar e analisar as crenças de avaliar as Produções Textuais, de alunos da APADEVI que estão cursando uma graduação em Instituições de Ensino Superior da cidade (Ponta Grossa/PR) ou estão em processo de seleção para ingressarem em cursos superiores."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador principal, o estudo será realizado através de entrevistas semi-estruturadas e grupos focais. Durante estes procedimentos, os autores acreditam que esta pesquisa pode auxiliar os participantes envolvidos a pensar sobre a importância e influência das práticas discursivas durante as atividades que envolvem a produção textual, principalmente durante o processo de avaliação dessas produções.

"Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que conta com entrevistas individuais e encontros de grupo tipo focal, os riscos de pesquisa podem ser de natureza psicológica, apenas no sentido de que os participantes podem não se sentir confortáveis no momento da entrevista devido à

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo
Bairro: Alto da Glória
UF: PR **Município:** CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: comelica.saude@ufpr.br

Continuação do Parecer: 2.754.433

presença do pesquisador. Contudo, caso a pesquisador perceba algum incômodo dessa natureza este interromperá as atividades, deixando claro para os participantes que eles podem expor qualquer desconforto que possa surgir no desenvolvimento da pesquisa." Os cuidados adicionais para o encaminhamento foram apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa qualitativa que pretende produzir descrições detalhadas das percepções sobre avaliação de produções textuais de pessoas com deficiência visual através de entrevistas e discussões no grupo do tipo focal. "As interações serão documentadas em áudio para possibilitar um acesso repetido. O levantamento de dados se dará por meio de dois instrumentos: a) entrevistas do tipo grupo focal e b) entrevistas semiestruturadas." Serão realizados dez encontros do grupo do tipo focal nas dependências da APADEV/PG e contarão com a participação de nove jovens da APADEVI, sendo que cinco frequentam um curso de graduação e quatro estão em processo de seleção em vestibulares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TALE- linguagem clara e objetiva, todo conteúdo necessário foi contemplado

TCLE - apresentou um termo específico para os responsáveis pelos menores de idade e outro termo para os participantes de modo adequado.

Recomendações:

Recomendações foram atendidas

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto elaborado de modo claro e objetivo que contempla as principais questões éticas analisadas.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011 CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -**



Continuação do Parecer: 2.754.433

saude@ufpr.br, necessário informar o CAAE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1113972.pdf	27/06/2018 10:39:54		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS.docx	27/06/2018 10:36:50	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_versaoarrumada.docx	27/06/2018 10:35:31	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_pais_responsaveis.docx	27/06/2018 10:34:57	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_livre_e_esclarecidoTALE_versaoarrumada.docx	27/06/2018 10:33:01	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecidoTCLE_versaoarrumada.docx	27/06/2018 10:32:47	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Outros	Checklist.pdf	09/05/2018 16:31:25	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_tomar_publicos_os_resultados.pdf	09/05/2018 16:29:15	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_responsabilidades_no_projeto.pdf	07/05/2018 21:44:46	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



Continuação do Parecer: 2.754.433

Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_para_inicio_da_pesquisa.pdf	07/05/2018 21:44:19	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_uso_especifico_dos_da_dos.pdf	07/05/2018 21:43:31	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Confidencialidade.pdf	07/05/2018 21:42:06	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_Instituicao_Participante.pdf	07/05/2018 21:41:33	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Outros	Analise_de_merito.pdf	07/05/2018 21:38:41	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Outros	Ata_de_aprovacao.pdf	07/05/2018 21:37:28	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Outros	Oficio_do_pesquisador.pdf	07/05/2018 21:36:01	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_SimoneFCMartins.pdf	03/05/2018 20:19:37	Francisco Javier Calvo del Olmo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 04 de Julho de 2018

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador)

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - Térreo

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 2 - CERTIFICADO CURSO ARTES INTEGRADAS

UM NOVO OLHAR



Certificamos

que SIMONE DE FATIMA COLMAN MARTINS participou como aluno(a) do curso "Artes Integradas + Educação + Acessibilidade", integrante do programa "Arte/Educação + Acessibilidade + Inclusão", oferecido pelo projeto UM NOVO OLHAR. O curso foi realizado de 08 de fevereiro a 04 de abril de 2021, na modalidade a distância, com carga horária total de 48 horas de estudo.

Ronal Silveira

Diretor Escola de Música da UFRJ

Marcelo Jardim

Coordenador geral projetos UFRJ-FUNARTE
Coordenador Um Novo Olhar

Patrícia Dorneles

Coordenadora de Ações de
Acessibilidade Um Novo Olhar

Daina Leyton

Professora Conteudista



CERTIFICADO

DE PARTICIPAÇÃO

Certificamos que

Simone Colman Martins

participou como ouvinte do I evento Internacional online

CONECTANDO VOCÊ AO MUNDO sobre Tecnologia Assistiva,

realizado entre os dias 24 a 28 de Maio de 2021, com carga horária de 16 horas.

Curitiba, 10 de Junho de 2021.

Arthur Yammiti
Arthur Yammiti

Fundador da Tecnovisão

Principais fabricantes internacionais:



Apoio:



ANEXO 4 - QUADRO DE VAGAS - UFPR - VESTIBULAR 2019/2020

3. Distribuição das Vagas do Processo Seletivo da UFPR (com a aplicação da Lei n.º 12.711/2012 alterada pela Lei n.º 13.409/2016)

CIDADE	CURSO	MODALIDADE	Concorrência Geral	Lei n.º 12.711/2012 - Alunos que cursaram o Ensino Médio Integralmente em Escola Pública										Total de Vagas Ofertas no Processo Seletivo 2020			
				Renda familiar per capita menor ou igual a 1,5 salário mínimo				Independente da renda				Total de Vagas Destinadas pela Lei n.º 12.711					
				Pretos, Pardos e Indígenas ^A		Demais Candidatos ^B		Pretos, Pardos e Indígenas ^C		Demais Candidatos ^D		Total de Vagas Destinadas pela Lei n.º 12.711					
				PcD ^F	Demais Candidatos	PcD ^F	Demais Candidatos	PcD ^F	Demais Candidatos	PcD ^F	Demais Candidatos	PcD ^F	Demais Candidatos	PcD ^F	Demais Candidatos		
Curitiba	Administração - M	Bacharelado	44	01	06	02	13	01	06	02	13	02	13	02	13	44	88
Curitiba	Administração - N	Bacharelado	44	01	06	02	13	01	06	02	13	02	13	02	13	44	88
Curitiba	Agronomia - MT	Bacharelado	53	01	07	02	17	01	07	02	17	02	16	02	16	53	106
Curitiba	Análise e Desenvolvimento de Sistemas - N	Formação do Tecnólogo	32	01	04	01	11	01	04	01	11	01	04	01	10	33	65
Curitiba	Análise e Desenvolvimento de Sistemas - T	Formação do Tecnólogo	16	01	02	01	05	01	02	01	05	02	01	04	17	33	33
Curitiba	Arquitetura e Urbanismo - M(+T)(+M)	Bacharelado	33	01	04	01	11	01	04	01	11	01	04	01	10	33	66
Curitiba	Artes Visuais - M	Bacharelado	06	01	01	01	01	00	01	01	01	01	01	01	01	7	13
Curitiba	Artes Visuais - M	Licenciatura	06	01	01	01	01	00	01	01	01	01	01	01	01	7	13
Curitiba	Biomedicina - MT	Bacharelado	12	01	01	01	03	01	01	01	03	01	01	01	03	12	24
Curitiba	Ciência da Computação - TN	Bacharelado	34	01	05	01	11	01	04	01	11	01	04	01	11	35	69
Curitiba	Ciências Biológicas - M	Licenciatura/Bacharelado	24	01	03	01	07	01	03	01	07	01	03	01	07	24	48
Curitiba	Ciências Biológicas - N	Licenciatura/Bacharelado	24	01	03	01	07	01	03	01	07	01	03	01	07	24	48
Curitiba	Ciências Contábeis - N	Bacharelado	48	01	06	02	15	01	06	02	15	01	06	02	15	48	96
Curitiba	Ciências Econômicas - M	Bacharelado	32	01	04	01	10	01	04	01	10	01	04	01	10	32	64
Curitiba	Ciências Econômicas - N	Bacharelado	36	01	05	01	11	01	05	01	11	01	05	01	11	36	72
Curitiba	Ciências Sociais - M	Licenciatura/Bacharelado	32	01	04	01	10	01	04	01	10	01	04	01	10	32	64
Curitiba	Comunicação Institucional - M	Formação do Tecnólogo	18	01	02	01	05	01	02	01	05	01	02	01	05	18	36
Curitiba	Design de Produto - M	Bacharelado	16	01	02	01	05	01	02	01	05	01	02	01	04	17	33
Curitiba	Design Gráfico - MT	Bacharelado	16	01	02	01	05	01	02	01	05	01	02	01	04	17	33
Curitiba	Direito - M	Bacharelado	40	01	05	02	13	01	05	02	13	01	05	02	12	41	81
Curitiba	Direito - N	Bacharelado	41	01	05	02	13	01	05	02	13	01	05	02	13	42	83
Curitiba	Educação Física - MT	Bacharelado	30	01	04	01	09	01	04	01	09	01	04	01	09	30	60

Curitiba	Educação Física - MT	Licenciatura	30	01	04	01	09	01	04	01	09	01	04	01	09	01	30	60
Curitiba	Enfermagem - MT	Bacharelado	24	01	03	01	07	01	03	01	07	01	03	01	07	01	24	48
Curitiba	Engenharia Ambiental - MT	Bacharelado	24	01	03	01	07	01	03	01	07	01	03	01	07	01	24	48
Curitiba	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura - MT	Bacharelado	22	01	03	01	07	01	03	01	06	01	03	01	06	23	45	
Curitiba	Engenharia Civil - MT	Bacharelado	71	01	10	02	23	01	09	02	23	01	09	02	23	71	142	
Curitiba	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia - MT	Bacharelado	18	01	02	01	05	01	02	01	05	01	02	01	05	18	36	
Curitiba	Engenharia de Produção - MT	Bacharelado	24	01	03	01	07	01	03	01	07	01	03	01	07	24	48	
Curitiba	Engenharia Elétrica - MT	Bacharelado	40	01	05	02	12	01	05	02	12	01	05	02	12	40	80	
Curitiba	Engenharia Elétrica - N	Bacharelado	20	01	02	01	06	01	02	01	06	01	02	01	06	20	40	
Curitiba	Engenharia Florestal - MT	Bacharelado	33	01	04	01	11	01	04	01	10	01	04	01	10	33	66	
Curitiba	Engenharia Industrial Madeireira - MT	Bacharelado	19	01	02	01	06	01	02	01	06	01	02	01	06	20	39	
Curitiba	Engenharia Industrial Madeireira - N	Bacharelado	18	01	02	01	05	01	02	01	05	01	02	01	05	18	36	
Curitiba	Engenharia Mecânica - MT	Bacharelado	43	01	06	02	13	01	06	02	13	01	05	02	13	43	86	
Curitiba	Engenharia Mecânica - N	Bacharelado	36	01	05	01	11	01	05	01	11	01	05	01	11	36	72	
Curitiba	Engenharia Química - MT	Bacharelado	43	01	06	02	13	01	06	02	13	01	06	02	13	44	87	
Curitiba	Estatística - N	Bacharelado	33	01	04	01	11	01	04	01	10	01	04	01	10	33	66	
Curitiba	Expressão Gráfica - MT	Bacharelado	17	01	02	01	05	01	02	01	05	01	02	01	05	18	35	
Curitiba	Farmácia - MT	Bacharelado	45	01	06	02	14	01	06	02	14	01	06	02	14	46	91	
Curitiba	Filosofia - M	Licenciatura/Bacharelado	18	01	02	01	06	01	02	01	06	01	02	01	05	19	37	
Curitiba	Filosofia - N	Licenciatura/Bacharelado	22	01	03	01	07	01	03	01	06	01	03	01	06	23	45	
Curitiba	Física - M	Bacharelado	28	01	03	01	09	01	03	01	09	01	03	01	09	28	56	
Curitiba	Física - N	Licenciatura	36	01	05	01	11	01	05	01	11	01	05	01	11	36	72	
Curitiba	Fisioterapia - MT	Bacharelado	21	01	03	01	06	01	03	01	06	01	03	01	06	22	43	
Curitiba	Geografia - M	Licenciatura/Bacharelado	13	01	01	01	04	01	01	01	04	01	01	01	04	14	27	
Curitiba	Geografia - N	Licenciatura/Bacharelado	16	01	02	01	04	01	02	01	04	01	02	01	04	16	32	
Curitiba	Geologia - MT	Bacharelado	13	01	01	01	04	01	01	01	04	01	01	01	03	13	26	
Curitiba	Gestão da Informação - M	Bacharelado	24	01	03	01	07	01	03	01	07	01	03	01	07	24	48	
Curitiba	Gestão da Informação - N	Formação do Tecnólogo	18	01	02	01	05	01	02	01	05	01	02	01	05	18	36	
Curitiba	Gestão da Qualidade - N	Formação do Tecnólogo	18	01	02	01	05	01	02	01	05	01	02	01	05	18	36	
Curitiba	História - T	Licenciatura/Bacharelado	16	01	02	01	04	01	02	01	04	01	02	01	04	16	32	
Curitiba	História Memória e Imagem - N	Bacharelado	16	01	02	01	04	01	02	01	04	01	02	01	04	16	32	
Curitiba	Informática Biomédica - TN	Bacharelado	15	01	02	01	04	01	02	01	04	01	01	01	04	15	30	
Curitiba	Jornalismo - MN	Bacharelado	12	01	01	01	03	01	01	01	03	01	01	01	03	12	24	

Curitiba	Letras - Francês - N	Bacharelado	02	00	01	00	01	00	00	01	00	00	00	00	00	2	4
Curitiba	Letras - Inglês - M	Licenciatura	08	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	8	16
Curitiba	Letras - Inglês - N	Licenciatura	08	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	8	16
Curitiba	Letras - Italiano - M	Licenciatura	08	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	8	16
Curitiba	Letras - Japonês - N	Bacharelado	04	00	01	00	01	00	01	00	00	01	01	00	01	4	8
Curitiba	Letras - Polonês - N	Bacharelado	02	00	01	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	2	4
Curitiba	Letras - Português - M	Licenciatura	08	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	8	16
Curitiba	Letras - Português - M	Bacharelado	02	00	01	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	2	4
Curitiba	Letras - Português - N	Bacharelado	02	00	01	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	2	4
Curitiba	Letras - Português - N	Licenciatura	08	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	8	16
Curitiba	Letras - Português e Alemão - M	Licenciatura	06	00	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	6	12
Curitiba	Letras - Português e Espanhol - M	Licenciatura	06	00	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	6	12
Curitiba	Letras - Português e Espanhol ou Alemão ou Grego ou Latim - M	Bacharelado	08	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	8	16
Curitiba	Letras - Português e Francês - N	Licenciatura	06	00	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	01	6	12
Curitiba	Letras - Português e Japonês - N	Licenciatura	04	00	01	00	01	00	01	00	01	00	01	00	01	4	8
Curitiba	Letras - Português e Polonês - N	Licenciatura	02	00	01	00	01	00	00	00	00	00	00	00	00	2	4
Curitiba	Literia - MT	Formação do Tecnólogo	12	01	01	01	01	01	03	01	01	01	01	01	03	12	24
Curitiba	Matemática - N	Licenciatura	23	01	03	01	07	01	07	01	03	01	06	01	06	23	46
Curitiba	Matemática - T	Licenciatura/Bacharelado	22	01	03	01	06	01	06	01	03	01	06	01	06	22	44
Curitiba	Matemática Industrial - T	Bacharelado	17	01	02	01	05	01	05	01	02	01	04	01	04	17	34
Curitiba	Medicina - MT	Bacharelado	76	01	10	03	24	01	24	01	10	03	24	01	24	76	152
Curitiba	Medicina Veterinária - MT	Bacharelado	24	01	03	01	07	01	07	01	03	01	07	01	07	24	48
Curitiba	Música - T(+N)	Bacharelado	10	01	01	01	02	01	02	01	01	01	02	01	02	10	20
Curitiba	Música - T(+N)	Licenciatura	10	01	01	01	02	01	02	01	01	01	02	01	02	10	20
Curitiba	Negócios Imobiliários - N	Formação do Tecnólogo	19	01	02	01	06	01	06	01	02	01	05	01	05	19	38
Curitiba	Nutrição - MT	Bacharelado	26	01	03	01	09	01	09	01	03	01	08	01	08	27	53
Curitiba	Odontologia - MT	Bacharelado	37	01	05	02	11	01	11	01	05	01	11	01	11	37	74
Curitiba	Pedagogia - M	Licenciatura	28	01	04	01	09	01	09	01	03	01	09	01	09	29	57
Curitiba	Pedagogia - N	Licenciatura	41	01	05	02	13	01	13	01	05	02	13	01	13	42	83
Curitiba	Produção Cênica - N	Formação do Tecnólogo	18	01	02	01	05	01	05	01	02	01	05	01	05	18	36
Curitiba	Psicologia - MT	Bacharelado	33	01	04	01	11	01	11	01	04	01	10	01	10	33	66
Curitiba	Publicidade e Propaganda - MN	Bacharelado	12	01	01	01	03	01	03	01	01	01	03	01	03	12	24
Curitiba	Química - MT	Licenciatura/Bacharelado	26	01	03	01	09	01	09	01	03	01	08	01	08	27	53

Curitiba	Química - N	Licenciatura	16	01	02	01	04	01	02	01	04	16	32
Curitiba	Relações Públicas - MN	Bacharelado	12	01	01	01	03	01	01	01	03	12	24
Curitiba	Secretariado - N	Formação do Tecnólogo	20	01	02	01	06	01	02	01	06	20	40
Curitiba	Terapia Ocupacional - MT	Bacharelado	26	01	03	01	09	01	03	01	08	27	53
Curitiba	Terapia Ocupacional - N	Bacharelado	24	01	03	01	07	01	03	01	07	24	48
Curitiba	Turismo - N	Bacharelado	19	01	02	01	06	01	02	01	05	19	38
Curitiba	Zootecnia - MT	Bacharelado	24	01	03	01	07	01	03	01	07	24	48
Jandaia	Ciências Exatas (Física/Matemática/Química) - N	Licenciatura	20	01	02	01	06	01	02	01	06	20	40
Jandaia	Computação - T	Licenciatura	23	01	03	01	07	01	03	01	06	23	46
Jandaia	Engenharia Agrícola - M(+T)	Bacharelado	20	01	02	01	06	01	02	01	06	20	40
Jandaia	Engenharia de Alimentos - M(+T)	Bacharelado	14	01	01*	01	04	01	01	01	04	14*	28*
Jandaia	Engenharia de Produção - T (+M)	Bacharelado	20	01	02	01	06	01	02	01	06	20	40
Matinhos	Administração Pública - N	Bacharelado	16	01	02	01	04	01	02	01	04	16	32
Matinhos	Agroecologia - M	Formação do Tecnólogo	16	01	02	01	05	01	02	01	04	17	33
Matinhos	Artes - M	Licenciatura	12	01	01	01	03	01	01	01	03	12	24
Matinhos	Ciências - N	Licenciatura	16	01	02	01	04	01	02	01	04	16	32
Matinhos	Ciências Ambientais - M	Bacharelado	16	01	02	01	04	01	02	01	04	16	32
Matinhos	Educação Física - N	Licenciatura	14	01	01	01	04	01	01	01	04	14	28
Matinhos	Geografia - N	Licenciatura	14	01	01	01	04	01	01	01	04	14	28
Matinhos	Gestão de Turismo - N	Formação do Tecnólogo	14	01	01	01	04	01	01	01	04	14	28
Matinhos	Gestão e Empreendedorismo - N	Bacharelado	15	01	02	01	04	01	01	01	04	15	30
Matinhos	Gestão Imobiliária - N	Formação do Tecnólogo	14	01	01	01	04	01	01	01	04	14	28
Matinhos	Saúde Coletiva - M	Bacharelado	16	01	02	01	04	01	02	01	04	16	32
Matinhos	Serviço Social - N	Bacharelado	14	01	01	01	04	01	01	01	04	14	28
Palotina	Agronomia - MT	Bacharelado	32	01	04	01	10	01	04	01	10	32	64
Palotina	Ciências Biológicas - MT	Licenciatura/Bacharelado	24	01	03	01	07	01	03	01	07	24	48
Palotina	Ciências Exatas (Física/Matemática/Química) - N	Licenciatura	45	01	06	02	14	01	06	02	13	45	90
Palotina	Computação - N	Licenciatura	20	01	02	01	06	01	02	01	06	20	40
Palotina	Engenharia de Aquicultura - MT	Bacharelado	26	01	03	01	08	01	03	01	08	26	52
Palotina	Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia - N	Bacharelado	26	01	03	01	08	01	03	01	08	26	52
Palotina	Engenharia de Energia - M	Bacharelado	26	01	03	01	09	01	03	01	08	27	53
Palotina	Medicina Veterinária - MT	Bacharelado	32	01	04	01	10	01	04	01	10	32	64
Pontal	Ciências Exatas (Física/Matemática/Química) - N	Licenciatura	20	01	02	01	06	01	02	01	06	20	40

Pontal	Engenharia Ambiental e Sanitária - T	Bacharelado	17	01	02	01	05	01	02	01	05	18	35
Pontal	Engenharia Civil - T	Bacharelado	17	01	02	01	05	01	02	01	04	17	34
Pontal	Engenharia de Aquicultura - M	Bacharelado	17	01	02	01	05	01	02	01	04	17	34
Pontal	Oceanografia - MT	Bacharelado	18	01	02	01	06	01	02	01	05	19	37
Terra Roxa	Administração Pública (Modalidade a Distância) - EaD	Bacharelado	40	01	05	02	12	01	05	02	12	40	80
Toledo	Medicina - MT	Bacharelado	24	01	03	01	06	01	03	01	07	25	49
TOTALIZAÇÃO - PROCESSO SELETIVO UFPR 2019/2020			2.800	117	347	137	832	115	341	136	803	2.828	5.628

*Número de vagas corrigido e atualizado em 12/08/2019.

- A Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- B Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- C Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- D Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- E Percentual de aplicação da reserva de vagas para a Lei nº 12.711: 50% do total de vagas ofertadas no Processo Seletivo;

F Vagas reservadas para pessoas com deficiência, de acordo com o Decreto nº 9034, de 20 de abril de 2017.

- Dados do censo 2010 para o Estado do Paraná (IBGE):

Pessoas com Deficiência: **7,92%**

Pretos: 3,17% / pardos: 25,09% / Indígenas: 0,25%. Percentual total utilizado para a reserva de vagas de pretos, pardos e indígenas: **28,51%**

A Polícia Militar do Estado do Paraná utiliza o PS-UFPR para selecionar candidatos aos cargos de Cadete Policial Militar e de Cadete Bombeiro Militar previstos no Edital nº 01-CADETE PMPR-2020, para o número de vagas estabelecido no quadro** abaixo:

CARGO	VAGAS		
	CONCORRÊNCIA GERAL	AFRODESCENDENTES	TOTAL
Cadete Policial Militar	81	09	90
Cadete Bombeiro Militar	18	02	20

**Quadro inserido no Guia do Candidato em 09/08/2019.

ANEXO 5 -QUADRO DE VAGAS - UEPG - VESTIBULAR 2021

CURSO – OPÇÃO – CURSOS E VAGAS OFERTADOS EM PONTA GROSSA

Selecione, para transferência ao espaço próprio, o curso de sua opção, verificando, **com máxima atenção**, os dados referentes ao turno e local de oferta do curso, de acordo com a relação apresentada.

CURSOS POR SETOR DE CONHECIMENTO	TURNO	VAGAS*				
		TOTAL	UNIVERSAL	ESCOLA PÚBLICA	NEGROS	PCD**
SETOR I – CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS						
⊗ Física – bacharelado	Integral	10	4	3	1	2
⊗ Física – licenciatura	Noturno	10	4	3	1	2
⊗ Geografia – bacharelado	Matutino	15	7	5	1	2
⊗ Geografia – licenciatura	Noturno	15	7	5	1	2
⊗ Matemática Aplicada – bacharelado	Integral	10	4	3	1	2
⊗ Matemática – licenciatura	Noturno	22	9	8	2	3
⊗ Química – licenciatura	Noturno	10	4	3	1	2
⊗ Química Tecnológica – bacharelado	Integral	10	4	3	1	2
SETOR II – CIÊNCIAS AGRÁRIAS E DE TECNOLOGIA						
⊗ Agronomia	Integral	22	9	8	2	3
⊗ Engenharia de Software – bacharelado	Noturno	15	7	5	1	2
⊗ Engenharia Civil	Integral	18	7	6	2	3
⊗ Engenharia de Alimentos	Integral	15	7	5	1	2
⊗ Engenharia de Computação	Integral	17	7	6	1	3
⊗ Engenharia de Materiais	Integral	18	7	6	2	3
⊗ Zootecnia	Integral	17	7	6	1	3
SETOR III – CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE						
⊗ Ciências Biológicas – bacharelado	Integral	9	3	3	1	2
⊗ Ciências Biológicas – licenciatura	Vespertino	9	3	3	1	2
⊗ Ciências Biológicas – licenciatura	Noturno	9	3	3	1	2
⊗ Educação Física – bacharelado	Integral	18	7	6	2	3
⊗ Educação Física – licenciatura	Noturno	18	7	6	2	3
⊗ Enfermagem	Integral	15	7	5	1	2
⊗ Farmácia	Integral	17	7	6	1	3
⊗ Medicina	Integral	15	7	5	1	2
⊗ Odontologia	Integral	22	9	8	2	3
SETOR IV – CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS						
⊗ Administração	Noturno	30	13	10	3	4
⊗ Administração (linha de formação em Comércio Exterior)	Matutino	15	7	5	1	2
⊗ Ciências Contábeis	Matutino	15	7	5	1	2
⊗ Ciências Contábeis	Noturno	30	13	10	3	4
⊗ Ciências Econômicas	Matutino	15	7	5	1	2
⊗ Ciências Econômicas	Noturno	15	7	5	1	2
⊗ Jornalismo	Integral	15	5	5	2	3
⊗ Serviço Social	Matutino	16	6	6	1	3
⊗ Serviço Social***	Noturno	35	16	15	2	2
⊗ Turismo	Matutino	15	7	5	1	2
SETOR V – CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES						
⊗ Artes Visuais – licenciatura	Vespertino	18	8	6	2	2
⊗ História – bacharelado	Vespertino	15	7	5	1	2
⊗ História – licenciatura	Noturno	15	7	5	1	2
⊗ Letras – licenciatura – Português/Espanhol	Vespertino	10	4	3	1	2
⊗ Letras – licenciatura – Português/Inglês	Vespertino	10	4	3	1	2
⊗ Letras – licenciatura – Português/Espanhol	Noturno	10	4	3	1	2
⊗ Letras – licenciatura – Português/Francês	Noturno	8	3	2	1	2
⊗ Letras – licenciatura – Português/Inglês	Noturno	10	4	3	1	2
⊗ Música – licenciatura	Vespertino	15	6	6	2	1
⊗ Pedagogia – licenciatura	Matutino	13	6	4	1	2
⊗ Pedagogia – licenciatura	Noturno	26	11	9	2	4
SETOR VI – CIÊNCIAS JURÍDICAS						
⊗ Direito	Matutino	30	13	10	3	4
⊗ Direito	Noturno	26	11	09	2	4
TOTAL DE VAGAS OFERTADAS EM PONTA GROSSA***		763	323	259	66	115

*Vagas são de responsabilidade da DIREN/PROGRAD/UEPG.

**PCD (Pessoas com Deficiência) – Ver Lei nº 20.443/2020 (pág. 64); Ver Portaria R. nº 620/2021 (pág. 65).

*** Ver Edital nº 26/2021-CPS (Pág. 69); Resolução CEPE nº 2021.24 (pág. 70).

ANEXO 6 - TERMO DE COMPROMISSO - MATRÍCULA 2018



TERMO DE COMPROMISSO POR OCASIÃO DA MATRÍCULA 2018

Doutorado

Eu, Simone de Fatima Adman Martins, portador(a) do CPF 019628549-65, por ocasião de minha matrícula no Programa de Pós-graduação em Letras, declaro ciência das condições e prazos estabelecidos a seguir e comprometo-me a observá-los, como condição de permanência no Programa e obtenção do título pretendido.

Aceito Francisco Javier Galvo del Olmo como meu orientador e comprometo-me a informá-lo imediatamente, assim como à Secretaria do Programa, eventuais mudanças de endereço, número telefônico ou e-mail, além de manter-me em contato periódico para diálogo sobre minhas atividades no Programa e questões acadêmicas relacionadas a meu projeto de estudos e tese.

Estou ciente e de acordo com o seguinte cronograma de trabalho:

- a) Cumprimento de créditos em disciplina durante o ano de 2018 e 2019.
- b) Entrega do texto para exame de qualificação até **agosto de 2021**, o qual ocorrerá em setembro do mesmo ano, impreterivelmente;
- c) Prazo limite para defesa da tese: **fevereiro de 2022**.

Declaro minha clareza e concordância em relação à conveniência e necessidade de integrar-me a atividades de pesquisa como parte imprescindível de minha formação em nível de pós-graduação e emvidarei esforços para contribuir, como estudante, com o bom desempenho do Programa em sua avaliação periódica pelo Ministério da Educação. Declaro também que tenho conhecimento da **resolução CEPE 65/09** que rege a pós-graduação na UFPR e também do **regimento do programa**, ambos disponíveis na página do PPGLT (www.prppg.ufpr.br/pgletras)

Curitiba, 15 de fevereiro de 2018.



ANEXO 7 - MAPA DA TESE - 1ª. VERSÃO

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - AMPLIANDO O OLHAR

1.1 Um breve histórico sobre a avaliação da aprendizagem

2.1.1 A avaliação no Brasil

2.1.2 A avaliação em LP

2.1.3 A avaliação da produção textual

2.2 O estudo sobre crenças

2.2.1 As crenças de avaliar

2.2.2 As crenças de avaliar a LP

2.2.3 As crenças de avaliação da produção textual em textos acadêmicos

3 A QUESTÃO DA INCLUSÃO - DIRECIONANDO NOSSO OLHAR O CONTEXTO - LENDO UMA REALIDADE

3.1 A Educação Especial para os deficientes visuais no Brasil

3.2 A Lei da Inclusão

3.3 As Instituições que atendem os deficientes visuais no Paraná

3.3.1 A APADEVI em Ponta Grossa

4 A METODOLOGIA DA PESQUISA - ENCAMINHANDO OS DIVERSOS OLHARES

4.1 A pesquisa social em sala de aula

4.2 A pesquisa na Linguística Aplicada

4.2 Os participantes da pesquisa

4.2.1 ...

4.3 Os instrumentos utilizados na coleta de dados

4.3.1 Os encontros com os jovens

4.3.2 As entrevistas com os jovens

5 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO - AS MÚLTIPLAS VISÕES

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7 REFERÊNCIAS

8 ANEXOS |

ANEXO 8 - ATA DE APROVAÇÃO DA PESQUISA - COPOL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
Tel.: (41) 3360-5102

| Ata 02/2018

Aos três dias de maio de dois mil e dezoito, às 14:00h na sala 1013, sob a presidência da senhora Coordenadora Professora Maria Cristina Figueiredo Silva, reuniu-se o Colegiado de Pós-Graduação em Letras. Estavam presentes os seguintes professores: Maximiliano Guimarães, Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia, Eduardo Henrique Diniz Figueiredo, Ruth Bohunovsky e Alexandre Nodari. Estavam também presentes as representantes discentes Thais Luisa Deschamps Moreira e Shehrazad Elis Ramos Daoud, da área de Estudos Linguísticos e Stanis David Lacowicz da área de Estudos Literários. Havendo quorum, (...) [p]assou-se então à pauta: (...) **4. Diversos: 4.1 Comitê de Ética:** (...) e A mestranda Simone de Fátima Colman Martins solicitou a aprovação do seu projeto “Crenças de Avaliar as Produções Textuais: Uma Análise que os Jovens da Apadevi/PG manifestam sobre o processo de avaliação dos textos acadêmicos”, orientado pela docente Francisco Javier Calvo del Olmo, da linha de pesquisa “Linguagens, cultura e identidades: ensino e aprendizagem” da área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação. O parecer do professor Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, da mesma linha de pesquisa, foi favorável, salientando que os procedimentos de pesquisa estão de acordo com as normas éticas da UFPR. **Aprovado.** (...) Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião, da qual eu, Maria Cristina Figueiredo Silva, lavrei a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada por mim na condição de presidente deste Colegiado.

Maria Cristina Figueiredo Silva

Maria Cristina Figueiredo Silva

Coordenadora

Maria Cristina Figueiredo Silva
Coordenadora PGLT
Matrícula SIAPE 1203385



ANEXO 9 - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO DEFICIENTE VISUAL – APADEVI
Centro de Atendimento Educacional Especializado NOVA VISÃO
PONTA GROSSA - PARANÁ

Ponta Grossa, 12 de abril de 2018.

Concordância da Instituição Co-participante


Senhor Coordenador,

Declaramos que nós da APADEVI - Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa CRENÇAS SOBRE AVALIAÇÃO EM PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA ANÁLISE DA VISÃO QUE OS JOVENS DA APADEVI/PG MANIFESTAM SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ACADÊMICOS, sob a responsabilidade do professor Francisco Javier Calvo Del Olmo e pesquisadora Simone de Fátima Colman Martins, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em agosto de 2021.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os jovens da APADEVI que frequentam cursos superiores e que estão em processo de seleção para os vestibulares, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo exarado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR.

Atenciosamente,


Luiz Carlos Carneiro Gomes
Presidente da APADEVI

ANEXO 10 - CERTIFICADO DE CURSO - GUIDO VIARO

  REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL ESTADO DO PARANÁ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	<h3>DECLARAÇÃO</h3> <p>Declaramos que SIMONE DE FATIMA COIMAN MARTINS frequentou, no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro, o Curso "A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA: A ARTE DE DAR VOZ" realizada no período de 22/08/2019 e 27/08/2019, com carga horária de 08 horas.</p> <p>Frequência: 100% Carga Horária Cumprida: 08 horas.</p>	<h3>CONTEÚDOS</h3> <ul style="list-style-type: none">• Desafios da Educação Inclusiva;• Paradigmas sobre a pessoa com deficiência visual;• Inclusive pela voz dos estudantes com deficiência;• Linguagens artísticas como estratégias inclusivas.
	<p>Curitiba, 29 de agosto de 2019.</p>  <p>Simone de Fatima Coiman Martins Diretora do Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro Paraná, 08/08/18 - D.O.E. 05/02/18</p>	 <p>Rua Francisco Mota Machado, 490 - Capão da Imbuê - CEP - 82.800-220 Curitiba - PR. Fone/Fax: 3367-3597</p>

ANEXO 11 - MODELO DO TCLE

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | TCLE

Nós, Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo e doutoranda Simone de Fatima Colman Martins - da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, estudante da APADEVI que frequenta um curso superior ou está em processo de seleção para os vestibulares, a participar de um estudo intitulado **CRENÇAS DE AVALIAR AS PRODUÇÕES TEXTUAIS: UMA ANÁLISE QUE OS JOVENS DA APADEVI/PG MANIFESTAM SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS TEXTOS ACADÊMICOS**. O estudo em questão tem como objetivo geral: Investigar e analisar as crenças de avaliação de jovens da APADEVI que cursam uma graduação nas Universidades da cidade de Ponta Grossa/PR ou estão em processo de seleção dos vestibulares.

Caso você participe da pesquisa, será necessária a sua presença em 10 encontros (um por mês) e em uma entrevista individual com a autora da pesquisa. Você terá que realizar algumas leituras, contribuirá com as discussões realizadas durante os encontros e participará de uma entrevista individual respondendo questões voltadas às avaliações realizadas nos vestibulares/Enem e em contexto acadêmico.

Para tanto você deverá comparecer na APADEVI, rua Pernambuco s/nº, Olarias, Ponta Grossa, PR para os encontros mensais e um dia previamente combinado para a entrevista individual, os encontros terão duração aproximada de duas horas e a entrevista individual, em torno de uma hora e meia.

É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao relato de experiências/vivências durante os encontros e a entrevista. Contudo, se você sentir-se desrespeitado ou constrangido pode pedir para interromper a atividade.

Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser de natureza psicológica: o prejuízo à imagem dos participantes, o desconforto durante a exposição de vivências e/ou experiências, o constrangimento com alguma questão individual da entrevista. **Nesse caso, se você sentir necessidade, nós o encaminharemos ao atendimento com o psicólogo da Instituição, Antonio Luciano Soares, CRP 08/16219. Ele atende na APADEVI (Rua Pernambuco s/nº Olarias, Ponta Grossa/PR – CEP 84035-240) nas terças, quartas e quintas-feiras e pode ser contatado pelo fone: (42) 3223-0784.**

Os benefícios esperados com essa pesquisa são um melhor entendimento sobre as questões voltadas ao uso da linguagem em contextos avaliativos, principalmente quando envolvem casos específicos de utilização da língua materna, no caso, o registro em braile e/ou uso da oralidade; sobre os direitos que os jovens da APADEVI/PG precisam ver respeitados durante os processos de avaliação em contextos acadêmicos, embora nem sempre você seja diretamente beneficiado por sua participação neste estudo.

Os pesquisadores Francisco Javier Calvo del Olmo e Simone de Fatima Colman Martins, responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Federal do Paraná, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, na Rua General Carneiro, 480, Alto da XV. Edifício D. Pedro I, 9º andar, sala 915A. Rua General Carneiro, 480 Alto da XV. CEP 81500-000 - Curitiba, PR – Brasil, pelo telefone: (41) 33605244 e nos e-mails franciscoctl@gmail.com ou simcolman@gmail.com, no horário das 9h às 17h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

Participante da Pesquisa [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. O pesquisador responsável e a autora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade**.

O material obtido – relatos de experiências e respostas à entrevista gravados em áudio – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será deletado ao término do estudo, dentro de quatro anos.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa serão referentes ao material impresso e alimentação não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Autorizo (), não autorizo (), o uso de minhas opiniões e experiências relatadas e gravadas em áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a análise dos relatos sobre as avaliações de produções textuais que realizo no contexto acadêmico.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Ponta Grossa, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE