



doi: 10.20396/rfe.v12i2.8658970

Gêneros discursivos na esfera acadêmica: desafios e possibilidades na formação do graduando cego

Discursive genres in the academic sphere: challenges and possibilities in the education of graduating students
Gêneros discursivos en el ámbito académico: desafíos y posibilidades en la educación de estudiantes ciegos

Laís Cordeiro Rodrigues¹

Rita de Cássia Antonia Nespoli Ramos²

Resumo:

Este artigo busca compreender como são disponibilizadas experiências de aprendizagem em práticas textuais, próprias ao ensino superior, ao graduando cego e como ele responde a essas propostas. A partir da perspectiva enunciativo-discursiva, consideramos que os dizeres são perpassados/constituídos por discursos sobre a inclusão e sobre a acessibilidade. Desse modo, foi possível entender que as condições de acesso ao discurso sistematizado não correspondem a uma mera disponibilização do material adaptado. As narrativas dos participantes indicam as surpresas, as possibilidades, os desafios e os questionamentos envolvidos no processo formativo e convocados na esfera acadêmica.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino superior. Gêneros discursivos-textuais.

Abstract:

This article seeks to understand how learning experiences in textual practices, application in higher education, blind graduation and how it responds to these requirements are available. From the enunciative discursive perspective, we consider that the sayings are permeated / constituted by speeches about inclusion and accessibility. In this way, it was possible to understand that the conditions of access to the systematized discourse were not defined as an availability of adapted material. The participants' narratives use the surprises,

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba (2019). Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), com projetos na área da Educação Especial. Participa do Grupo de Estudos Temático sobre Deficiência (GETD).

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Letras: Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

possibilities, challenges and questions involved in the formative process and summoned in the academic sphere.

Keywords: Special Education. University education. Discursive-textual genres.

Resumen:

Este artículo busca comprender cómo están disponibles las experiencias de aprendizaje en prácticas textuales, la aplicación en la educación superior, la graduación ciega y cómo responde a estos requisitos. Desde la perspectiva discursiva enunciativa, consideramos que los dichos están impregnados / constituidos por discursos sobre inclusión y accesibilidad. De esta manera, fue posible comprender que las condiciones de acceso al discurso sistematizado no se definieron como la disponibilidad de material adaptado. Las narrativas de los participantes utilizan las sorpresas, posibilidades, desafíos y preguntas involucradas en el proceso formativo y convocadas en la esfera académica.

Palabras clave: Educación Especial. Enseñanza superior. Géneros textual discursivo.

1) Introdução

O Censo da educação superior de 2018 registrou mais de 8,4 milhões de matrículas nos cursos de graduação nas instituições públicas e particulares. Desse total, 43.633 mil alunos matriculados são considerados Público-Alvo da Educação Especial, representando 0,52% em relação ao total de matrículas em cursos de graduação (BRASIL, 2019). Os dados obtidos nesse Censo geram indagações a respeito de como tem se efetivado o percurso dos alunos com deficiência que acessam o ensino superior.

A inclusão do aluno com deficiência no âmbito educativo, conquistada através de políticas públicas e de movimentos sociais que emergiram, sobretudo, a partir da década de 90, concretiza um cenário convidativo aos pesquisadores para se aproximarem da temática e refletirem sobre as disparidades entre o que a realidade e as normatizações apresentam. Mapeamentos como os de Bueno (2010), Mendes e Ribeiro (2017), Pletsch e Leite (2017) e Oliveira (2019) permitem entender criticamente algumas das crescentes demandas educativas desse público no ensino superior, levantadas em pesquisas produzidas na área. A multiplicidade de temáticas,

como formação docente, tecnologias assistivas, processo de inclusão, políticas inclusivas, mercado de trabalho, entre outras, reflete a amplitude das problemáticas existentes no campo da Educação Especial, as quais não se restringem somente às discussões sobre as questões físicas dos ambientes educativos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) instaura a possibilidade de as pessoas com deficiência se inserirem no ensino superior a partir do princípio de transversalidade que perpassa todas as modalidades e níveis educativos. As normatizações que amparam esses alunos, junto aos dados estudados nas publicações da área, permitem o questionamento de como tem se dado as possibilidades e os desafios em seus percursos educativos, uma vez que são poucos os que ainda conseguem ultrapassar a Educação Básica e ingressar em níveis de ensino subsequentes.

A partir dos estudos de Caiado (2013), entendemos como a experiência singular de pessoas com deficiência que conseguem resistir em um sistema educacional restrito oportuniza o posicionamento delas em espaços privilegiados do conhecimento. Nesse sentido, o crescente número de pessoas com deficiência matriculadas no ensino superior, leva-nos a questionar como elas têm se apropriado do conhecimento, das discussões produzidas neste nível e como elas têm reagido à realidade educativa com que se deparam.

Compreendemos que o ensino para o domínio dos signos³ e das esferas ideológicas de atuação deve ser garantido aos alunos; sobretudo, por ser o contexto educativo próprio à apropriação dos conteúdos sistematizados, fator constituinte de seu percurso formativo para operar em quaisquer campos de utilização da língua. Assim, há de se pensar no ensino superior como uma esfera privilegiada da atividade humana por sua

³ Por domínio de signos, compreendem-se as representações ideológicas construídas nas relações sociais. Nas palavras de Bakhtin e Volochínov (2006, p. 33): “Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social”. Nessa lógica, compreender as orientações dos grupos discursivos é função educativa, que permite ao aluno atuar consciente com as representações típicas de cada campo organizado socialmente.

criticidade e pela relação conflituosa com o Estado e com a sociedade (CHAUI, 2003).

Entende-se o processo formativo a partir do pensamento teórico-metodológico bakhtiniano, no qual a consciência humana ganha existência nos signos, que se constituem na interação com o outro:

[...] A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social [...]. (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2006, p. 36, grifos nossos).

Para o domínio da língua e dos diferentes gêneros, em níveis cada vez mais abstratos e arbitrários, as instituições educativas se constituem como *locus* para oportunizar experiências interlocutivas através do processo de ensino-aprendizagem enquanto construção dialógica do conhecimento (ROCHA, 2015). Na relação entre docentes, alunos e discursos materializados na dinâmica da aprendizagem, seja por meio dos textos acadêmicos, seja pelas discussões instauradas nos debates, ou por outros gêneros do campo, são ampliadas as diferentes possibilidades de escolhas enunciativas, dando ao aluno recursos para compreender e utilizar dessas escolhas para interpretar e produzir sentidos.

No processo de interação social a consciência humana vai se constituindo a partir do conteúdo ideológico, que não somente reflete uma realidade exterior, mas a refrata. A perspectiva enunciativo-discursiva coloca o signo como um fragmento material da realidade e não mero reflexo dela, ou seja, “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2006, p. 33). Entende-se que toda manifestação do sujeito aos fenômenos materiais é uma resposta de signos aos signos. Os atos de

compreensão e interpretação do sujeito se materializam com a palavra, a qual, segundo Bakhtin e Volochínov (2006):

[...] será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (p. 42, grifos dos autores).

Tomar a palavra como indicador de uma realidade, discursivamente organizada, abre caminho para investigar e compreender as orientações ideológicas de determinado grupo social e como essas orientações afetam e constituem o processo formativo (da consciência) dos sujeitos a ele pertencentes. Pensando no contexto dos alunos com deficiência no ensino superior, ouvir sua voz é também ouvir outros discursos que foram constituindo sua consciência, a partir dos diversos campos de atuação humana que foram participantes. Assim, a questão norteadora desse estudo, pode ser assim sistematizada: o que (d)enunciam os discursos quando há ou não recursos para a formação de alunos cegos de graduação, considerando as práticas textuais acadêmicas desenvolvidas no ensino superior?

O objetivo que se coloca neste trabalho é o de compreender como são disponibilizadas as experiências de aprendizagem em práticas textuais formais, próprias ao meio acadêmico, ao graduando cego e como ele responde a essas propostas. Apesar de o nosso foco ser o ensino superior, para que o processo de acessibilidade seja analisado, em nosso ver, é preciso entender como o aluno tem acesso à universidade. Desse modo, propomos observar a acessibilidade também na Educação Básica e no exame vestibular. Para este trabalho, optamos pela entrevista semiestruturada. Esse instrumento para coleta de dados é por nós entendido como um meio de amplificar e privilegiar as narrativas dos sujeitos com deficiência (VILARONGA; CAIADO, 2013). Além disso, essa escolha é coerente com a perspectiva aqui assumida, tornando possível analisar as relações que se instauram na dinâmica discursiva da entrevista.

Participaram deste estudo Paulo, graduando de uma universidade do interior de São Paulo, e Márcia, docente no curso de graduação em que Paulo está matriculado. O convite para a participação foi realizado por meio do *e-mail* eletrônico, no qual foram explicitados os objetivos do estudo.

A entrevista com Paulo foi gravada no dia 23 de março de 2019, arquivada em três áudios, totalizando 1H37min6s de entrevista. O local escolhido foi a própria universidade em que o sujeito estuda, especificamente, em um centro de reabilitação que trabalha no atendimento de pessoas com deficiência visual. O roteiro de entrevista envolveu: informações gerais, percurso escolar e universitário, relações ensino-aprendizagem e questões específicas acerca da disciplina que Márcia ministra.

A entrevista com a professora Márcia ocorreu nos dias 12 de abril e 21 de maio de 2019, na universidade e no mesmo Centro de Reabilitação, totalizando 1H35min em dois arquivos de áudios. Orientamo-nos a partir de um roteiro semiestruturado de perguntas, cujos norteadores eram: informações gerais; metodologia das aulas; concepções de língua/linguagem e do processo de inclusão.

Ambos os sujeitos realizaram a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a fim de garantir o anonimato com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos. Por isso, os nomes utilizados neste estudo são fictícios. A entrevista transcrita foi encaminhada aos participantes para leitura, concordando com os descritos no TCLE para que estivessem conscientes do uso do material para análises e publicações.

(Dis)curso: a linguagem em movimento

O Círculo de Bakhtin toma como objeto de investigação a natureza dos enunciados, concebendo-os dialogicamente. A linguagem tem papel central na identidade dos sujeitos que enunciam, uma vez que eles se constituem no jogo de vozes que compõem os enunciados, inseridos na unidade real da comunicação discursiva.

Esses discursos vão se materializando nos diferentes campos de uso da língua a partir de enunciados concretos e únicos, constituídos por conteúdos temáticos, estilos e construções composicionais que refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo de atuação humana. Bakhtin (2003) denomina esses enunciados como relativamente estáveis, já que orientam os sujeitos no diálogo a partir das condições de produção imediata. Pelas formas que o gênero assume, esses enunciados são conduzidos por ideologias⁴, concepções sociais, culturais, que os tornam como únicos e irrepetíveis, dadas as infinitas possibilidades de atividade humana (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2006).

Os autores do Círculo afirmam que os signos são condições de existência da consciência, já que ausentes da interação semiótica e ideológica, os atos se tornam ações⁵ meramente fisiológicas, desprovidas dos sentidos que apenas os signos conseguem gerar (BAKHTIN, 2017). Nas relações humanas, há produção de signos, há fluxos de sentidos e, portanto, há um sistema de referenciais culturais que cria, desloca, mobiliza esses enunciados, que são continuamente apropriados pelos sujeitos. Por isso, a perspectiva bakhtiniana afirma serem nossos enunciados os enunciados dos outros, dos quais “[...] essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 295).

Deste modo, o conhecimento só alcança plenitude quando há alguém que o pense. Sem fluxo o pensamento é um dado abstrato. Por isso, pensar é ato. Ato responsável e assinado, como nos recupera Bakhtin (2017), de entrega e integridade do sujeito. Nisso se apoia o fato de que compreender a

⁴ O conceito de ideologia perpassa toda obra de Bakhtin e não há como compreendê-lo estaticamente, mas na relação como outros conceitos, coerente com a própria obra do autor. Entretanto, baseado em seus estudos, o conceito é compreendido aqui em sua dimensão semiótica e interpretativa da realidade, envolvendo inclusive expressividade no uso da linguagem, tomada de posição, organização e estruturação da vida cotidiana. A ideologia é compreendida como a conjugação das estabilizações e instabilidades, que se tensionam na “concretude do acontecimento” (MIOTELLO, 2005, p. 168).

⁵ Amorim (2009) destaca a distinção entre ato e ação, feita por Bakhtin. O primeiro diz respeito a uma assinatura, a um pensar responsável que se assume; a ação, por sua vez, aparta-se da assinatura por ser suas características a impostura, o comportamento não-responsivo, que não cria e não se arrisca.

palavra alheia é decisivo para compreender a atuação dessas esferas sobre esses dizeres e entender como esses dizeres constituem essas esferas.

Bakhtin (2003) explicita as duas naturezas em que os enunciados se organizam: os gêneros primários e secundários. Ambos ordenam as comunidades discursivas de acordo com as demandas das esferas sociais. Os primários (simples) nascem em condições imediatas, espontâneas, como o diálogo cotidiano. As práticas sociais institucionalizadas, caracterizadas por sua complexidade, constituem os denominados gêneros secundários (complexos), em que predomina a linguagem escrita. A distinção entre gêneros primários e secundários não significa que ambos se encontram em polos opostos apartados de relação, mas que ambos, em suas peculiaridades, se alimentam por interdependência. Logo, os gêneros complexos podem ter participação na organização dos primários, como sugere Bakhtin (2003):

[...] No processo de sua formação eles [os gêneros secundários] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Em seu conjunto, o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo) (p. 263-264).

Entretanto, qualquer que seja o grau – simples ou complexo - tomar essas duas modalidades a partir da ótica gramatical, da unidade da língua, não possibilita compreender o acabamento do conjunto, mas apenas o acabamento do elemento. Nessas condições, não há alternância de sujeitos, não há expressividade e, portanto, as possibilidades de assumir uma posição,

de exprimi-la a partir de um tom valorativo, inexistem (BAKHTIN, 2003). Por isso é que a característica da teoria/análise dialógica não diz respeito a aplicar previamente conceitos para, posteriormente, categorizar ou analisar os discursos, mas “[...] deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p. 24).

A educação deve reconhecer a língua como um legado da humanidade, histórico-cultural. Todos os posicionamentos ético-discursivos em um dado campo educativo influenciarão nos sentidos produzidos naquele campo. Em sala de aula, por exemplo, as vozes ecoam como pergunta, resposta, aceitação, argumentação, silêncio, entre outras manifestações, instauram um processo interativo dialógico (BENTES, 2007). Cabe ao outro participante desta relação com o aluno, devolver-lhe a palavra, escutá-lo, questioná-lo e adensar as categorias dialógicas.

Mediante isso, questiona-se: como, na academia, o aluno com deficiência tem se inserido ativamente? De que modo anunciam as marcas autorais em seus discursos? Em outras palavras, compreender as práticas textuais oferecidas para os alunos com deficiência visual contribui para pensar como elas influem na formação do graduando e como elas podem ou não contribuir para a permanência do estudante na universidade.

Se dependem das condições concretas a mobilização do pensamento, como indicam os questionamentos acima, importa refletir sobre a potência de se pensar, já que se trata de uma atividade constitutiva do sujeito. Nas marcas do dialogismo legitima-se história, revela-se uma posição, uma escolha, afinal, todo sujeito carrega lembranças refratadas e refletidas em seus acentos apreciativos e entoações (BAKHTIN, 2017). As posições sociais assumidas, os discursos que entrecruzam o sujeito, afirmam a palavra como fonte dos atos, isto é, como meio primeiro da consciência individual, ideia tão cara a Bakhtin e Volochínov (2006). Por isso, conferir um lugar (ideológico) ao sujeito e lhe dar a possibilidade de expor seu ponto de vista e a sua tomada de posição a partir deste seu lugar de constituição

revela toda a carga volitiva e fundante do signo. Portanto, o que ele pensa revela o lugar de onde pensa.

Inferese que pensar é importante por dar ao sujeito condições de posicionamento a partir de seu ponto de vista único e por ser uma atividade (discurso interior) que só é aprofundada quando há compreensão do exterior. Às pessoas com deficiência no âmbito acadêmico, têm de ser oportunizadas condições de espantar, distanciar-se do dito, avaliá-lo. Como pontua Azevedo (2007), é preciso tornar a palavra alheia, palavra própria, construir o sujeito da melhor matéria, a fim de que ele construa outros com qualidade.

Os gêneros discursivos acadêmicos são constructos históricos próprios de uma esfera constituída socialmente. O domínio desse campo, por demandar do uso dos gêneros secundários, afeta outros campos que compõem as relações humanas, indispensáveis nos sentidos que atravessam os sujeitos. Por isso, acreditamos que as pessoas com deficiência, quando oportunizadas de se inserirem ativamente neste campo, são nutridas e nutrem com propriedade, acrescentando ao outro um ponto de vista acerca de seu lugar único, das condições que lhes foram ausentes ou acessíveis, dos dizeres que constroem a percepção de si e do outro, do modo como o conhecimento foi apropriado mediante às concepções sociais. Todos esses aspectos da ordem simbólica permitem entender que o grau de compreensão sobre a realidade interfere diretamente na complexidade de como o sujeito responde ao que enxerga e ao que lhe afeta.

O objetivo que se coloca neste trabalho é o de compreender como são disponibilizadas as experiências de aprendizagem em práticas textuais formais, próprias ao meio acadêmico, ao graduando cego e como ele responde a essas propostas, propomos a seguinte organização: Primeiro, esta introdução na qual se apresentam o objetivo e os pressupostos teórico-metodológicos. A seguir, discorreremos sobre os resultados e discussão de dados, momento em que se apresentam os sujeitos envolvidos na pesquisa, os trechos selecionados para a análise, a partir dos quais se direciona o olhar para a acessibilidade e para a educação. Nessa seção, traçamos a análise a

partir de uma trajetória educativa, pois entendemos que cursar uma universidade depende de um trajeto que inclui compreender os processos de acessibilidade na educação básica que acarretarão no percurso para ingresso e permanência na universidade, como passar pelo exame vestibular, cursar as disciplinas propostas no curso e realizar os trabalhos acadêmicos. Por fim, as considerações finais, seção em que se discorre sobre os resultados levantados.

2) Resultados e discussão de dados

A partir das entrevistas e da reflexão sobre os dados, tomamos como *corpus* de análise trechos da entrevista nas quais Paulo e Márcia mencionam o uso das tecnologias assistivas⁶ para operarem com os gêneros acadêmicos; envolvem questões sobre o braille, os materiais educativos, o uso da máquina braille e o aprendizado dos recursos de informática.

Após a transcrição das entrevistas e direcionados pelo objetivo e orientações metodológicas, buscou-se refletir o tema da acessibilidade. Selecionamos, então, trechos das falas de Márcia de Paulo para analisar a acessibilidade na educação superior. No entanto, é necessário entender se o aluno entrevistado teve acesso, na educação básica, a materiais e métodos que o ajudaram a construir sua trajetória ao ensino superior.

Na investigação aqui proposta, podemos compreender que este sujeito com deficiência visual inserido na universidade, assumindo-se como locutor, é *expressão da totalidade* de seu percurso educativo (CAIADO, 2013) e de diferentes campos e esferas de atuação humana. Por isso, a análise de suas falas implica não só fazer um recorte daquelas referentes ao ensino superior, mas compreender perspectivas antecedentes a esse nível de ensino.

⁶ As Tecnologias Assistivas, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), se caracterizam por “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social”.

Destacamos também que os resultados deste estudo partem de uma interpretação das análises enunciativas, orientadas pela perspectiva teórica e metodológica assumida e pelas vozes que dialogam e entretecem a malha de investigação aqui proposta. Assim, há tantas outras possibilidades de interpretação, sendo a aqui apresentada resultado das escolhas que julgamos ser coerentes para o estudo da enunciação.

Na transcrição da entrevista, utilizamos os sinais gráficos “...” para os prolongamentos vocais; e (...) para as interrupções na fala. Para a análise, optamos pelo mecanismo textual de realce das palavras e das frases nos enunciados dos sujeitos, meio pelo qual colocamos em destaque marcadores expressivos, ideias e terminologias a serem discutidas. Nas falas dos participantes, vale ressaltar, recuperam-se as cenas do passado, mas na discussão, essas cenas são reatualizadas valorativamente na perspectiva presente.

2.1 Acessibilidade na Educação Básica

Ao discorrer sobre seus aprendizados ao longo da Educação Básica e do ensino superior, Paulo não deixa de mencionar sobre o braille, que foi aprendido em uma instituição privada, não regular, no interior do estado de São Paulo. Em seu discurso fica nítida a importância que o recurso teve em seu aprendizado, acompanhando-o ao longo de sua trajetória nos níveis de ensino.

*Paulo: Eu aprendi o braille e na época foi bem legal assim ... “Nossa, tô escrevendo né”, puts que legal. Acho que foi dois anos que durou de curso. Enfim, alfabetização né, então, **não é uma coisa fácil**. Mas aí depois que eu aprendi, nossa, aí pronto! Voou, deslança, **sai em uma dimensão anterior e avança muito!** E o braille me ajudou, eu **devo** muita coisa a ele.*

Nesse enunciado, Paulo retorna à cena em que estava sendo alfabetizado. Note aqui que ele diz: “Nossa, tô escrevendo né”, expressão que considerando sua posição social admite um sentido singular, uma vez

que o aluno cresceu em um meio cujos materiais de circulação (jornal, livros, *outdoors*, panfletos) eram todos à tinta, imagéticos e, portanto, demandam do visual. Uma criança vidente, por exemplo, acessa as imagens dos textos elaborados pela cultura que lhe auxiliam a ir familiarizando, convivendo com tais materiais; assim, a escrita passa a ser também orientada e conhecida e pelo que ela vê e explora na realidade em que se situa. A criança cega, entretanto, não tem acesso a muitos materiais em braille veiculados no cotidiano, precisando de adaptações e de recursos que necessitam de conhecimento e podem demandar custos, o que acarreta, frequentemente, na ausência desse materiais durante a infância e o contexto básico de escolarização (MARUCH; STEINLE, 2009). Ao afirmar não ser uma coisa fácil, Paulo coloca em evidência nas cenas passadas conhecimentos que hoje tem, já que uma das atuações da área de sua graduação envolve o acompanhamento e a correção de textos escritos por crianças. Assim, ele demonstra entender que a alfabetização não se dá por um processo simples de codificação e decodificação, ou treinamento de experiências sensoriais no caso dos cegos, mas de construção de conceitos através da inserção dos alunos nas práticas sociais, como ele enfatiza em outros momentos da entrevista.

Relatar sobre o aprendizado do braille faz Paulo recuperar sensações e pensamentos decorrentes disso, atribuindo a esse conhecimento o valor de dívida, que qualifica uma noção de obrigação moral ao que lhe permitiu hoje desfrutar dos estudos e do acesso ao conhecimento. Paulo teve acesso palpável aos gêneros literários quando conheceu a Fundação Dorina Nowill⁷, período relatado por ele como propulsor de sua autonomia.

Paulo: *eu pedia lá na Fundação Dorina Nowill, em São Paulo, eu fiz um cadastro lá, pedia por correio, vinha aquele cd,*

⁷ A Fundação Dorina Nowill é uma organização de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, com atuação na área da deficiência visual, cegueira, há mais de setenta anos. Atuam na área da inclusão dessas pessoas oferecendo serviços especializados nas áreas de educação especial, reabilitação, empregabilidade, além da disponibilização gratuita de livros falados, digitais e em braille.

eu lia, devolvia e tal. Nossa, a fundação, é bem legal isso, porque mandavam livros em áudio eu conseguia ler e tal... Aquele da literatura mais clássica, Machado de Assis, aquele do Sargento de Milícias lá, que eu lembro até hoje que eu li aquilo lá.

É possível observar que através da acessibilidade oferecida pela Fundação, Paulo se mostra surpreso pelo fato de conseguir ler textos, demarcado em tom otimista “*é bem legal isso*” e como ele denota o fato de ter conseguido acessar obras clássicas. Leituras essas que se tornaram inesquecíveis em seu processo formativo. Esse alcance da autonomia é discursado no pronome pessoal, orientado por um “Eu”, demarca uma revolução em sua vida, diferente dos enunciados em que ele aponta para essas ações sendo orientadas por um outro – “*minha mãe e meu pai*” – tão marcados em sua narrativa pessoal.

Paulo, continuamente, esbarrava com contradições em seu percurso escolar. Sabia o braille, mas não compartilhava diretamente com os docentes da instituição particular em que concluiu a Educação Básica devido à falta de conhecimento desses. Seus pais, portanto, assumiam papel de articuladores com as instituições educativas.

*Paulo: Redação eu fazia também a máquina. Eu batia na máquina né e aí assim, **minha mãe tinha que transcrever também**. Não tinha jeito, eu tinha que deixar espaço para ela escrever, enfim, todas as lições eram assim...*

“*Não tinha jeito*” expressa a condição vivenciada por Paulo naquele momento. Apesar de possuir o recurso – máquina braille – a realidade educativa exigia a transcrição das atividades feitas pela sua mãe. Aqui, contudo, observa-se que há um trabalho denso com o aluno, no qual caminhos e alternativas foram sendo esboçados para que ele pudesse continuar seus estudos desenvolvendo-se autonomamente. O enunciado nos

indica que ele era o autor da redação e conhecia o recurso utilizado, a máquina braille. Poderia simplesmente ditar algo que estivesse pensando, mas além disso, ele reconhecia a importância da escrita em sua formação, como confirmado no relato de sua experiência no vestibular, relatado na próxima seção.

É preciso pontuar que nos estudos de Caiado (2013) acerca da trajetória escolar de alunos com deficiência, os entrevistados que acessaram o ensino superior contaram com apoio familiar. Assim, entende-se que as orientações do grupo social próximo aos alunos os medeiam nas escolhas futuras, uma vez que a educação familiar, apesar de diferir da escolar, também interfere como mediadora nas perspectivas construídas pela pessoa desde sua infância e que vão sendo ampliadas em outros círculos sociais. Sob a ótica de Bakhtin e Volochinov (2006), podemos situar o centro formativo dessa criança não em si mesma, mas no exterior. Entende-se, assim, o quanto as escolhas e intenções de Paulo são atravessadas pela palavra alheia. Seu mundo interior, a partir de seus familiares e de outros sujeitos presentes desde a sua infância, foi estabelecendo um auditório social, cada vez mais ampliado e definido com motivações e apreciações.

Márcia, por sua vez, também comentou sua perspectiva a respeito do trabalho que se tem com o ensino do braille aos alunos cegos e disse:

***Professora:** Eu acho que trabalhar com a pessoa cega é muito mais fácil de trabalhar com uma pessoa de baixa visão. E eu vejo isso ao longo dessa minha trajetória, o aluno cego você sabe que ele vai significar por meio do braille, por meio do tato, da audição, do olfato, e isso é (...) já está estabelecido, então ninguém vai (...) o que eu prezo e tento preservar é a questão de oferecer tudo né na forma que ele tá usando (...) hoje em dia eu vejo que muitas pessoas cegas, inclusive eu estive num evento há duas semanas atrás e se falando isso é (...) assim, no exterior, nos Estados Unidos, que cada vez menos as pessoas aprendem o braille por causa da informática, mas eu acredito que ... **eu sou partidária dessa aprendizagem do braille**, eu acho que ela é necessária né, ela é importante, pra pessoa pra ela **ter uma escrita dela**, porque a hora que ela não está na informática ela é*

*despersonalizada, então essa **personalidade**, essa significação dela, como pessoa cega, como representação, então ela precisa disso (...) então toda vez que alguém chega e fala “mas e se eu substituir tudo por informática?” Dê o braille! Ela pode ter duas coisas, ela pode ter (...) mas é importante ela ter esse conhecimento. Depois se ela quer praticar ou não é problema dela, mas a **formação** ela precisa ter, ela precisa ter o acesso, a máquina braille, que eu acho que é fundamental (...) que sinto, eu sinto que a máquina braille é um recurso caro, o ideal seria que as crianças quando elas comessem a pré-escola, elas tivessem uma máquina braille, porque assim como o coleguinha está ali desenhando, ele também já estaria ali fazendo a produção dele né, as primeiras produções dele, seja lá pra brincar, pra fazer o que quisesse, mas ter essa experiência ... então, que ela fosse disponibilizada o mais precoce possível, pra essa criança já ir tendo o contato né, com o sistema braille e a questão de trazer tudo acessível, principalmente conteúdos que são mais abstratos.*

A fala de Márcia enfatiza a importância que o braille tem para os alunos com deficiência visual. Inicia se posicionando a favor deste recurso e argumenta sobre isso com o discurso que articula as categorias de personalidade e formação. Apesar disso, vale lembrar que a categoria “personalidade”, sobretudo no âmbito da psicologia, sempre foi compreendida como a formação do “eu” voltada às próprias imanências do sujeito. No contexto desta análise, proposta a partir da perspectiva discursivo-enunciativa, tem-se a sugestão nos próprios enunciados de que os sentidos são construídos mediante a condição concreta a que o sujeito está inserido e nela existe, atribuindo e sendo atribuído por perspectivas e vozes que adquirem contornos nas relações estreitadas (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006). Em sua fala, Márcia ao fazer a correlação entre personalidade e formação, deixa entender que essa personalidade é formada pela cultura e para isso é preciso disponibilizar os melhores recursos desde a infância.

A professora também expõe seu ponto de vista afirmando ser **partidária** no que se refere ao uso do braille. Ressalta-se que estudos acerca

do aprendizado da pessoa cega envolvem esse embate entre Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e braille, assunto polêmico devido ao desenvolvimento de sintetizadores de voz e outros recursos digitais. Batista, Lopes e Pinto (2017) realizaram um levantamento, no Google Acadêmico, de teses e dissertações dos últimos dez anos cujas temáticas se relacionavam aos processos de alfabetização dos alunos cegos. A partir da análise dos 30 achados, os autores afirmam que há pouca problematização teórica sobre a subutilização e substituição do braille pelas tecnologias assistivas, o que torna esse movimento de *desbrailização* silencioso e prejudicial para as especificidades do ensino da leitura e da escrita dos alunos cegos.

A ênfase sobre o braille, feita pela professora Márcia, remete a uma posição política, assumida e declarada. Frente aos conflitos produzidos no âmbito acadêmico, como se observa no mapeamento acima, o enunciado de Márcia se apresenta como resultado de uma “interação viva das forças sociais” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2006, p. 67), já que ela está dizendo acerca de um campo (braille *versus* recursos digitais) em que entrecruzam valores de diversas orientações conflituosas.

2.2 Acessibilidade no vestibular

No segundo ano do Ensino médio, Paulo prestou, como treineiro, o vestibular da Universidade em que hoje é aluno. Sua aprovação se deu no processo seletivo de 2016, período em que finalizou os estudos na Educação Básica. A prova adaptada ao braille, a máquina de datilografia e o acompanhamento de um leitor foram os apoios disponibilizados ao aluno no processo seletivo.

Paulo: A segunda fase [do vestibular], eu ... como eu gosto de eu escrever, sabe? Eu não gosto de ficar ditando porque aí você tem que ficar “não perai, não quis dizer isso, perai volta!” (...) Aí tem que apagar tudo e ...” volta né, dita de novo. Não ... eu gostava de eu escrever na máquina e eu escrevia, “pronto, fechei! Escrevi!”. Aí eu

leio o que eu escrevi e a pessoa escreve, transcreve para prova oficial, à tinta, à caneta, e foi assim. A primeira e a segunda fase.

No trecho acima, ao comentar sobre a escrita no vestibular, Paulo utiliza do “*sabe?*” como um marcador conversacional para qualificar a escrita braille, pois afirma que ele gosta de escrever por ele mesmo, sem ditar para outro, a escrita em braille, nesse contexto, dá a ele autonomia. O sentido que o aluno emprega à escrita a todo momento nesse episódio é enquanto prática que ele **consegue** desenvolver pelo fato de ele mesmo manipular os recursos que permitem-no escrever – “*pronto, fechei! Escrevi!*”.

Na esteira do pensamento de Bakhtin e Volochínov (2006) também é possível compreender que a palavra só sai da neutralidade quando um sujeito a apossa e a dota de intenção; assim, a realidade não é neutra, mas tecida ideologicamente. Paulo direciona sua fala, acentua o direcionamento que quer dar a ela, revela seus pontos de vista a partir de como toma as palavras e constroem-se sentidos nos enunciados: a autonomia dada pelo recurso do braille propicia a inclusão e um certo sentimento de triunfo.

Ao ser questionada sobre como entende o processo de inclusão no ensino superior, a professora Márcia responde:

Professora: *Eu entendo como imprescindível, fundamental, necessária (...) e nós precisamos já ter um espaço inclusivo desde quando esse aluno presta o vestibular né, ele tem que ser já acolhido com as demandas dele já, e o curso tem que acolher todas as necessidades, independente de qual seja a dificuldade, porque se ele tem né, eu acho que a questão da tecnologia assistiva né, ela é relacionada diretamente com a deficiência, seja ela temporária ou permanente, mas tem que andar junto, então os recursos têm que ser disponibilizados, porque a partir do momento que você disponibiliza, eu acho que esse aluno, ele perpassa por todo o curso sem nenhuma dificuldade, sem nenhum problema.*

A ênfase da professora, ao longo da entrevista, nas tecnologias assistivas, demarca sua concepção sobre o quanto o oferecimento desses recursos pode desencadear em uma autonomia no aluno com deficiência visual. Márcia utiliza sua voz para representar e apresentar a concepção assumida pelos docentes: “o curso tem que acolher todas as necessidades”. O discurso sempre se dá a partir de um contexto, uma realidade; as posições materializadas na fala da professora se dão a partir de/e em resposta a uma situação histórica de negligência educativa para com as pessoas com deficiência: por meio da palavra, em um embate de ideias, Márcia rompe concepções cristalizadas e depreciativas sobre a educação das pessoas com deficiência.

2.3 Acessibilidade no Ensino superior

O primeiro ano no curso gerou impacto. Capítulos de livros e extensos textos eram exigidos pelos professores para leitura dos alunos. Surpresas acompanhadas de descobertas entrecruzaram o percurso de Paulo na graduação: o Laboratório de Acessibilidade, o uso de instrumentos da informática e o apoio na orientação e mobilidade foram alguns dos recursos que auxiliaram o aluno.

*Paulo: Depois que diminuiu as leituras eu conheci o Laboratório de Acessibilidade⁸. Aí eu conheci e eles falaram: “Não Paulo, é que isso você pode mandar pra gente, a gente converte pra você em word, tal, a gente faz todo esse trabalho de tornar o livro **acessível** né, algum artigo que você queira ler”. Aí falei: “**Nossa, que beleza! (risos) Descobri a mina né!**” E na época eu não mexia nada com computador (...) porque eu sempre fiz as coisas em máquina e folhas né. Daí era braille mesmo!*

⁸ Nome suprimido pelo compromisso firmado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

“*Descobrir a mina*” é uma expressão aqui usada em analogia a encontrar algo muito precioso, raro e que possui muito valor; suscitada após a fala de um outro sujeito na universidade que anuncia a possibilidade de adaptação. Para Paulo, tal expressão revela a importância que a acessibilidade tem para ele, porque indica surpresa, gozo, mediante ao que antes não era possível ter acesso com frequência: a leitura de textos. Através da acessibilidade o aluno começa a se deparar, com expectativa, com o que é possível conhecer. Ao comentar sobre a disciplina na professora, interrompe a narrativa:

Paulo: Ah ... deixa eu lembrar um fato! Nessa disciplina (...) a Márcia é uma fofa, ela escreveu minha nota em braille, porque ela sabe da necessidade, então ela escreveu na prova ... “Pedro, sua prova, tó...” aí eu falei: “Nossa, Márcia, vontade de te dar um beijo!” (...) porque ela escreveu a prova em braille, na época ... aí eu falei: “Ai meu Deus do céu” ... olha é outro negócio.

Paulo não dispensa elogios ao comentar da atitude da professora em ter escrito a sua nota em braille. Expressões como “fofa”, “vontade de dar um beijo”, “ai meu Deus do céu”, indicam a repercussão da adaptação ao aluno, contribuindo na própria perspectiva que ele tem a respeito da docente: “ela sabe da necessidade”.

A avaliação (e a nota como parte desse gênero) ocupa uma posição de peso acadêmico, também já conhecida por Paulo pela sua hierarquia social elevada na tradição educativa. Para o Círculo de Bakhtin, o fato de que o ideológico possui um valor semiótico, confere ao sujeito a condição de valorar o signo, submetendo-o aos seus critérios avaliativos. Márcia tem papel fundamental na mudança de significação, mobilizando um signo (a nota) de um contexto apreciativo já conhecido por Paulo a outro contexto, de ressignificação da entrega do resultado como algo bom. O modo como o aluno responde a esse fenômeno, surpreso, também constitui como processo de ressignificação de experiências anteriores.

Paulo, inicialmente, não teve escolha devido às poucas opções que conhecia, já que se tratava de um meio novo, mas com o tempo, ao conhecer a Universidade e os apoios por ela oferecidos, suas alternativas a quem recorrer se ampliaram, como se segue abaixo:

***Paulo:** Teve um seminário em grupo que aí também deu um negócio ... porque era de um livro sobre surdez. Um livro! Agora ferrou de novo! Vai lá no Laboratório pra pedir. Aí eu pedi e tal ... No Laboratório não! Antes eu pedi pra PED. PED acho que você não (...) É ... PED é uma pessoa que a gente chama Estágio Docente. Que é uma pessoa (...) que está fazendo mestrado ou doutorado com esse docente e participa da disciplina dele pra acompanhar mesmo e ir pegando essa gancha e enfim, essa habilidade com dar aulas, enfim, com ensinar. Eu pedi pra PED, “Bom, me manda o livro aí né, tal”. “Não, mando ... tenho o pdf tal”. Aí ela mandou o pdf de ponta cabeça! “Putá M..”. Desculpa! Foi a primeira reação. Aí eu falei “não... mas pdf...” Aí ela falou “ah não, mas só tem esse aí, vai ter que ser esse aí mesmo”. Esse aí minha filha ... Como é que eu vou ler isso aqui? Pensei na hora: “Agora é que manda lá no Laboratório”. Mande lá “não... tal, preciso desse livro, tal”. Beleza! Aí demorou, demorou, mas aí me mandaram. Mandaram o livro, falei: **Ufa!** Tá aqui o livro!*

No relato acima, Paulo discorre acerca de um seminário, dando destaque a um acontecimento em que utiliza da expressão “*um negócio*” como sinônimo, talvez de “problema”. O aluno havia sido questionado se as atividades passadas na disciplina da professora Márcia eram mais individuais ou em grupais, o aluno desenvolve a resposta já orientando o discurso para os problemas que encontrou no trabalho desenvolvido.

O desenrolar de sua fala permeia em torno de como ele resolveu o tal problema, que, sem rodeios diz: “*porque era um livro sobre surdez. Um livro! Agora ferrou de novo!*”. Paulo não precisa justificar que o problema se dava devido à dificuldade de encontrar materiais acessíveis, já que o impresso à tinta é meio comum. Antes, sem delongas, ao enfatizar “*um*

livro”, ele já pressupõe ao interlocutor algo que o remete às sensações árduas, um processo dificultoso – reafirmado com a expressão “ferrou *de novo*”. Podemos observar aqui uma antecipação (interior) de Paulo aos discursos vivenciados por ele em outras esferas humanas.

Como no episódio anterior, ele recorre a alternativas. Primeiro, vai à aluna que faz parte do Programa de Estágio Docente (PED), que acaba lhe enviando o material em PDF e invertido. A reação imediata mediante a sua primeira tentativa de busca – “*Esse aí minha filha?*” - expressa conflito de se conseguir o material; daí resulta o a tensão, em tom de indignação, causando essa ruptura na narração para posicionar-se. O discurso referido traz as marcas das individualidades de Paulo, que se tece conflituosamente com discurso da PED. Para Bakhtin (2003), tal marca é fruto do próprio processo discursivo, da palavra como confrontadora e reorganizadora do sujeito.

Chama atenção o fato de o aluno explicar à pesquisadora o que é PED, de modo breve, claro, na tentativa de tornar transparente todas as posições sociais assumidas no episódio. Traça-se aqui um contraste: um aluno na graduação recorrer e criticar uma aluna que está em Programa de Estágio Docente, na pós-graduação acadêmica, indica o jogo de inversão assumido no posicionamento discursivo de cada sujeito, assim, Paulo, tomando a palavra como locutor, tem o poder de realizar essa inversão e argumentar a seu favor.

Na segunda tentativa, o laboratório de acessibilidade, parece ser a alternativa que lhe resta, “*agora é que manda lá*”. Paulo narra o modo como solicitou o livro. Em primeira pessoa, “*preciso do livro*”, o pedido não soaria o mesmo com uma pessoa vidente; marca-se nesse enunciado uma solicitação que sintetiza as urgências de Paulo – “*preciso*” - frente ao conteúdo das disciplinas. Sua expressão final, “*ufa*”, acentua o processo de obtenção do material.

Na fala de Paulo, a noção da importância do livro e a necessidade de que ele faça a leitura em formato PDF, mesmo que seja impossível, é dada pelo outro. Assim, ele pouco discute a informação, a não ser com ele

mesmo, em pensamento, pois já deve ter sido exposto a várias “ordens” dessa natureza. Ou seja, já deve ter ouvido, diversas vezes, que deveria fazer atividades que exigissem a habilidade de enxergar. Essa relevância e incorporação da palavra do outro que constitui o sujeito é proposta por Bakhtin:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. **Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias”** (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora. (BAKHTIN, 2003, p. 402, grifos nossos).

Paulo, no entanto, apesar de se constituir pelos discursos a que está exposto, não se conforma com eles e transforma as “palavras alheias”, carregadas de naturalizações sociais, em suas próprias palavras e age: direciona o livro ao laboratório e consegue fazer a leitura proposta. Cria, pois, uma condição para vencer a barreira social da deficiência: tem acesso ao material. No entanto, esse ato também se realiza porque a Universidade possui um laboratório que dá condições à leitura.

Em outro momento, ao relatar sobre as disciplinas, Paulo diz entusiasmadamente:

***Paulo:** Na disciplina teve seminários também, teve trabalho individual...? Não! Teve só seminário em grupo também! É ... foi bem interessante, bem legal (...) A gente colocou a parte teórica né, e na época eu já mexia com computador e tal, pegava artigo em SciELO e tal, fazia o rebu! **Falei: “Nossa! Que delícia!”**.*

Nos enunciados de Paulo acerca dos recursos que lhe foram proporcionados na Universidade, ele sempre aponta para a dimensão que atingiu, que conheceu e explorou; ou seja, ao comentar sobre o braille ou os recursos digitais ele não diz **o que é** ou dá ênfase às características do recurso, Paulo direciona o seu projeto discursivo para **como** utilizava o recurso – “*fazia o rebu!*” – e complementa, em seguida, com as sensações que esse uso lhe proporcionava. O tom valorativo (*nossa que delícia!*), que ele dá aos efeitos propiciados pela acessibilidade, marca Paulo como sujeito-locutor que aproveitou a oportunidade dada com o computador para acessar documentos, conteúdos, exercendo o seu direito de apropriar-se do conhecimento.

Nas relações enunciativo-discursivas, entendemos as falas de Paulo, pois ele parece responder aos discursos que o rodeia: rejeita um discurso que atribui à pessoa com deficiência visual cursar a universidade e não ser capaz de trabalhar com o computador ou se conformar com os materiais a eles oferecidos. Paulo opera, então, como um sujeito ativo, que ouve e, aos poucos, a partir de outros dizeres, vai construindo sua própria voz, tornando-se sujeito de seu falar. Esse processo é assim proposto por Bakhtin:

Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. **Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.** (BAKHTIN, 2003, p. 272, grifos nossos).

Na enunciação anterior, Paulo comenta que tudo o que fazia era em braille. Em suas apresentações orais, no início da graduação, apoiava-se nas folhas e em seus esboços para preparar o que iria falar. Destaca-se a importância do apoio da escrita para a oralidade em campos mais formais,

como ele o fez nas preparações para apresentação, mencionadas no trecho abaixo:

Paulo: Aí pra apresentação, na época, (...) da disciplina⁹, era primeiro ano, eu (...) como falei pra você né, eu só usava a máquina e folha, então eu escrevia, batia um rascunho em tudo o que eu ia falar, em braille, e ficava com aquela folha na mão, tremendo que nem vara verde pra falar lá na frente (risos) com aquela folhinha na mão. E eu lia, ia lendo e ia falando. Em outras disciplinas também! Por incrível que pareça, apesar de eu já estar usando a linha braille ... o computador com a linha braille (...) é porque foi uma transição né. Que eu escrevia no computador no segundo semestre do primeiro ano de 2016, que, aliás, foi a universidade que fez essa compra pra eu usar durante a graduação né, é uma coisa da universidade esse computador e a linha braille.

Apesar de já conhecer o computador e a linha braille, Paulo ainda apresenta a necessidade do apoio na folha, como ele mesmo diz, tratava-se de uma transição. Essa transição aponta para um choque entre o que sempre viveu – ausência de conhecimentos da informática – e o que passava a lhe ser proporcionado, algo que o colocava fora de sua zona de conforto, como complementa em seguida:

Paulo: voltando lá pro seminário, eu não apresentei com a linha braille porque eu ainda tinha um pouco dessa insegurança e “puts, como é que eu vou passar slides, e passar, tal ... ” Aí eu anotei numa folha. Trouxe uma folha em braille, anotada, batida à máquina né.

⁹ Disciplina ministrada pela professora Márcia. O nome foi suprimido devido ao compromisso firmado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Nessas apresentações que Paulo menciona tanto o uso da folha escrita como a apresentação oral do seminário, práticas que compõem os denominados gêneros secundários. O primeiro relacionado à escrita, o segundo à oralidade, mas são ambos organizados em condições acadêmicas e que exigem do aluno conhecimento sistematizado, consciência do conteúdo a ser apresentado, para que planeje e esboce como irá expor esse conteúdo de forma compreensível. Observa-se nesse processo a necessidade de um repertório anterior para sistematização do texto apresentado.

Em termos de recurso é possível observar que apesar de não ter apresentado com a linha braille, a folha não alterou o conteúdo a ser passado por Paulo, antes, se apresentou com a mesma funcionalidade da linha: dar a ele suporte para a apresentação oral. O aluno, ao relatar sobre o seminário, apontou para um problema de inabilidade para operar com os recursos digitais (expresso quando recupera os dizeres, questionamentos e inseguranças ao passar os *slides*), entretanto não relatou dificuldades no que se refere à sistematização do conteúdo da escrita para ajudá-lo, o que reitera a importância do braille em sua formação inicial para apreender as ideias discursivas e escrever textos repercutidos no ensino superior.

A menção da Universidade no investimento de recursos, como o computador e a linha braille, retrata como Paulo vai compreendendo e reconhecendo o papel da instituição em seu percurso. A mobilização da Universidade, pautada no compromisso com a formação do aluno em não apenas dispor os materiais, mas fazer o uso deles em práticas instituídas no âmbito acadêmico, é o que dá condições para que Paulo possa “[...] cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (BAKHTIN, 2003, p. 404) e, assim, ressignifique, confronte, questione e atue valor(ativamente) na realidade através do conteúdo ideológico.

3) Considerações Finais

O objetivo que se colocou neste trabalho foi o de compreender como são disponibilizadas as experiências de aprendizagem em práticas textuais formais, próprias ao meio acadêmico, ao graduando cego e como ele responde a essas propostas. Foram entrevistados dois sujeitos desse campo discursivo, Paulo e Márcia; ambos de uma universidade do interior do estado de São Paulo.

A pesquisa foi direcionada pela concepção da narrativa como instrumento político de voz àqueles que sempre tiveram suas histórias contadas por outros (VILARONGA e CAIADO, 2013), por isso a escolha da entrevista semiestruturada se configurou como metodologia para privilegiar as narrações.

Paulo e Márcia, quando narram suas experiências, perpassam pelo gênero oral deste estudo e os gêneros que compuseram as cenas rememoradas, como seminários, livros de literatura, textos acadêmicos, redação, entre outros. Todas essas formas relativamente estáveis reiteram a cadeia complexadamente organizada de enunciados que ordena os acontecimentos vividos (BAKHTIN, 2003).

Os discursos de Paulo, manifestos como tessituras, apropriações, se orientavam por uma realidade que era ou não acessível. A acessibilidade, assim, não foi interpretada aqui em sua natureza meramente física ou prático-utilitarista¹⁰, buscando responder simploriamente se o aluno na universidade consegue ou não participar das práticas textuais. A variável da nossa questão norteadora propunha entender como o aluno corresponde discursivamente às condições textuais acadêmicas disponibilizadas na graduação. Implicou-nos pensar como a realidade emergiu discursivamente na consciência dos sujeitos, uma vez que operar com os gêneros acadêmicos envolve um conjunto de sentidos construídos ao longo do processo educativo e das experiências anteriores do aluno com deficiência visual e dos docentes.

¹⁰ Ribeiro (2001) utiliza o termo “prático-utilitário” para denominar práticas humanas esvaziadas de uma compreensão histórica e de um grau de consciência holístico, visando apenas corresponder às necessidades imediatas do cotidiano.

Operando com essa orientação de interpretação dos resultados, compreendeu-se, a partir das experiências relatadas, que as práticas textuais acadêmicas exigidas e apresentadas por Paulo na universidade, como a leitura e a escrita de textos e a possibilidade de ter posse de um material escrito, se constituem como instrumentos para a atuação do aluno na realidade quando disponibilizados os instrumentos culturais para a sua formação. Observamos que essa atuação não fica restrita ao plano concreto; também em momentos de tensão dessa mesma realidade, quando não teve acesso aos conteúdos, Paulo se assume como produtor sentidos: consegue reverberar, distinguir a condição entre cegos e videntes e compreender a si mesmo como sujeito de direitos. Nessa condição, os papéis (de poder) sociais são significados como vozes que ressoam positiva ou negativamente e se manifestam como força mobilizadora da orientação dos enunciados dele frente às condições do meio.

Os enunciados também demonstraram que operar com tecnologias digitais foi um processo não imediato e que exigiu um trabalho significativo pelos docentes da universidade de não simplesmente disponibilizar o recurso, mas conduzir o aluno à autonomia. Depreendeu-se, assim, que a possibilidade transformação recíproca de perspectivas, tanto a do aluno como a dos docentes, foram afetadas pelo encontro dos modos distintos de ser e estar no mundo, uma vez que a supremacia do visual fez com que o curso de graduação escolhido pelo aluno se reorganizasse para tornar acessível o conhecimento produzido historicamente.

Pontuamos que a trajetória escolar de Paulo foi marcada por oportunidades educativas que muitas pessoas com deficiência sequer conseguem acessar. O fato de ele ultrapassar a educação básica e se inserir no ensino superior anuncia uma narrativa possível, de enfrentamento da própria sociedade e que estabelece uma relação conflituosa consigo mesmo ao vivenciar experiências antes não possíveis, nítidas em seus posicionamentos discursivos. O reconhecimento dos direitos ao conteúdo teórico encaminha Paulo a um repertório maior de compreensão da cultura,

fazendo com que ele interrogue, intervenha e tenha consciência sobre a realidade que o cerca.

A partir dos resultados levantados, propomos o aprofundamento de discussões acerca da educação dos alunos com deficiência visual no ensino superior, atentando-se para as questões de ordem linguística, enunciativo-discursiva. Considerar as narrativas em seu potencial político como tensionadores do discurso hegemônico orienta olhares para compreender, a partir da voz das pessoas com deficiência, como tem acontecido *o percurso* de apropriação dos gêneros discursivos acadêmicos por elas.

Referências

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

AZEVEDO, Sandra Mara. Alteridade e dialogia: armas da paz? In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BAKHTIN; Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN; Mikhail.. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra, 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco (Organização, Tradução). São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BATISTA, Rosana Davanzo; LOPES, Endrius Robert; PINTO, Gláucia Uliana. A alfabetização de alunos cegos e as tendências da desbrailização: uma discussão necessária: uma discussão necessária. *Revista de Ciências da Educação*, v. 37, n. 5, p. 179-194, 11 jul. 2017

BENTES, Rita de Nazareth Souza. O papel docente em sala de aula de língua portuguesa: as atitudes ético-discursivas face ao objeto de ensino. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BAKHTIN: _____. Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). *Censo da Educação Superior 2018: Divulgação dos resultados*. Brasília, 19, 2019. Disponível em: <

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf> Acesso em 27 mai. 2020.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 23 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SECADI, 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-inclusiva-05122014&Itemid=30192> acesso em 25 mai. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.) *A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2013.

CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.) *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Conferência na sessão e abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Minas Gerais. 5 out. 2003.

MARUCH, Maria Aparecida; STEINLE, Marlizete. *Alfabetização e letramento do educando cego ou de baixa visão: uma reflexão necessária*. S.l: s.d., 2009. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2348-6.pdf>> Acesso em 20 de mai. 2020.

MENDES, Cleberon de Lima Mendes; RIBEIRO, Sônia Maria. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: um estudo da produção acadêmica na área da educação. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 12, n. 1, p. 189-206, 2017.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org). *BAKHTIN: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Palavras engravidam e grávidas vão parir um mundo diferente. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.

OLIVEIRA, Jair de. Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018. *Revista Educação Especial*, [s.l.], v. 32, p. 73, 3 jul. 2019.

PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. *Educar em Revista*, [s.l.], n. 3, p. 87-106, 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação escolar: que prática é essa?* Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 81).

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos. *Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da língua em uso*. 2015. 236 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semynovich. Genesis de las funciones psíquicas superiores, em Problemas del desarrollo de la psique. *Obras Escogidas*, v. 3. Madri: Visor, 1995.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; CAIADO, Katia Regina Moreno. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. *Rev. bras. educ. espec.* v.19, n.1, p 61-78, 2013.

Submetido em: 30/03/2020

Aceito em: 01/07/2020

Publicado em: 03/08/2020