



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)**

JANDIRA AZEVEDO DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS POR UM ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE DOCENTES, DISCENTES E FAMÍLIA**

**Brasília – DF
2020**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
INSTITUTO DE LETRAS (IL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)

JANDIRA AZEVEDO DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS POR UM ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE DOCENTES, DISCENTES E FAMÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães

Brasília – DF

2020

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

c Silva, Jandira Azevedo da
A construção de múltiplos letramentos por um estudante
com deficiência visual: entre docentes, discentes e família
/ Jandira Azevedo da Silva; orientador Maria Izabel Santos
Magalhães. -- Brasília, 2020.
272 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Análise de Discurso Crítica. 2. Identidades. 3.
Letramento e Múltiplos Letramentos. 4. Estudantes com
deficiência visual. 5. Escolas inclusivas. I. Magalhães,
Maria Izabel Santos, orient. II. Título.

1. Análise de Discurso Crítica e discurso. 2. Identidade. 3. Docentes. 4. Múltiplos Letramentos de estudantes com deficiência visual. 5. Família. 6. Educação inclusiva.

A CONSTRUÇÃO DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS POR UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE DOCENTES, DISCENTES E FAMÍLIA

Grau/Ano: Mestre/2020.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir esta dissertação, por meio eletrônico ou impresso, desde que seja com a finalidade de divulgar para propósitos acadêmicos e científicos, em biblioteca virtual, em formato que permita o acesso via redes de comunicação e a reprodução de cópias, desde que protegida a integridade do conteúdo dessas cópias. Para outras finalidades, a autora reserva direitos de publicação, não sendo permitidas qualquer outra forma de repasse, sem sua autorização por escrito.

Jandira Azevedo da Silva

Universidade de Brasília

Campus Universitário Darcy Ribeiro – Asa Norte

CEP 70.910-900 – Brasília – DF – Brasil

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

A CONSTRUÇÃO DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS POR UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE DOCENTES, DISCENTES E FAMÍLIA

Jandira Azevedo da Silva

Defendida e aprovada em: 20 de julho de 2020.

Banca Examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães orientadora/presidente
Universidade de Brasília e Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. Maria Luiza M. Sales Coroa (membro efetivo interno)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira (membro efetivo interno)
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Beatriz Furtado Alencar Lima (membro suplente)
Universidade Federal do Ceará

Brasília – DF
2020

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação, em primeiro lugar, a Deus que me deu força para concluí-la com saúde e disposição.

Aos meus pais (*in memoriam*), que com seu amor e responsabilidade, fizeram brotar uma linda flor no jardim da vida, que me lembra uma flor de jasmim, batizada de Jandira.

E por fim, a todas as belezas dos jardins que ornamentam o mundo.

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação foi um desafio para mim, não sendo possível sua realização sem o apoio de pessoas queridas. Agradeço, imensamente, todos/as pelas contribuições à minha pesquisa, bem como as ajudas à minha vida pessoal e profissional.

À professora Dra. Izabel Magalhães, da UnB, que com sinceridade e responsabilidade, mostrou-me os caminhos da construção da dissertação. Muito obrigada pelas suas orientações!

À professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro, da UnB, pelas contribuições riquíssimas feitas a mim no exame de qualificação de meu projeto de pesquisa. Suas observações foram fundamentais para a conclusão com êxito desta dissertação. Muito obrigada pelas sugestões!

Aos professores do PPGL e da Faculdade de Educação da UnB, pelos conhecimentos propiciados durante as disciplinas que cursei. Muito obrigada pela preocupação de inserir-me nas aulas e pelo carinho dispensado a mim no decorrer das disciplinas!

Aos secretários do PPGL, pelas informações sobre a burocracia necessária ao andamento do curso. Muito obrigada pelos esclarecimentos oferecidos a mim!

Ao Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual (LDV), da UnB, pelas adaptações de textos e livros para serem lidos pelos programas leitores de tela e impressão de materiais em Braille, ambos imprescindíveis ao meu acesso ao conteúdo das disciplinas e à elaboração da dissertação.

Ao Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) da UnB, que me acolheu com carinho e amor.

Às tutoras do Programa de Tutoria Especial do PPNE, que me apoiaram nas atividades acadêmicas, as quais eu não conseguiria realizá-las sem tal ajuda. Portanto, Érica Santana, Vanessa Tavares, Andréia Goulart, muito obrigada pelas contribuições na parte acadêmica e pelo carinho dedicado a mim durante a tutoria especial!

Às colegas e amigas da UnB, companheiras de momentos difíceis que vivenciei no espaço acadêmico: Júlia Argento, Mayssara Reiane, Gina Vieira, Vanessa Tavares, Gislane Maria, Jaqueline Suaçuna. Muito obrigada pela escuta de minhas angústias e pelas sugestões apresentadas para tentar solucioná-las! Pela

companhia nos momentos de descontração aos finais de tarde no Café das Letras e nas confraternizações em restaurantes!

A todos os colegas da UnB, que cursaram disciplinas comigo, pelas contribuições carinhosas e ainda pela ajuda no acesso aos materiais de estudo.

Ao colega e amigo Marcelo Carmozini, da UnB, pelo carinho e ainda pelas contribuições na tradução de resumos de artigos científicos que publiquei durante o Mestrado.

À amiga Luciana Alves da Universidade Federal de Goiás (UFG), pelo incentivo aos estudos e pela ajuda propiciada a mim desde que nos conhecemos.

Às colegas Sandra Campelo e Lucimar França pela revisão de artigos científicos publicados no decorrer do Mestrado e pela leitura de capítulos da dissertação.

À Driely Rosa, pela revisão de artigos científicos publicados durante o Mestrado e capítulos da dissertação.

À Geovanna Julia, Maria Leolinda, Raquel de Oliveira e Letícia Alves, que me auxiliam nas atividades de pesquisa.

À Neivane Léia, pelas contribuições na formatação de projetos, artigos, elaboração de slides para apresentação de seminários e da dissertação.

À minha família pela preocupação comigo, quando, às vezes, havia atraso no meu retorno à Goiânia; ainda pelo cuidado carinhoso com minha pessoa, seja por meio de escuta das angústias, ou até mesmo pelo cuidado com minha alimentação, aos finais de semana, ação comumente realizadas pelas minhas irmãs Jovenília e Maria.

Às minhas irmãs Carlota e Lucirene, que com frequência colocam-me em suas orações. Muito obrigada pela força espiritual destinada a mim!

Ao meu irmão Mustafá, pela torcida, embora à distância, pelo meu sucesso no Mestrado e em minha vida pessoal e profissional. Muito obrigada pelo incentivo! Suas mensagens e ligações dão-me força para continuar lutando em busca de novos horizontes.

À minha sobrinha Joyce, pelo carinho, pelo cuidado com minha alimentação, pelo cuidado com a minha casa no dia e por cuidar das minhas cachorras, quando eu estou em Brasília.

À minha sobrinha neta, a pequena Sophia, pelo carinho e alegria que me propicia no dia a dia e no decorrer de minha caminhada acadêmica.

À minha prima Ivani Cruz e ao meu primo Flávio Souza, que me cederam tantas vezes suas casas como moradia em Brasília, durante o primeiro semestre de 2018.

À minha prima Laurinda Cruz, por me escutar no dia a dia, principalmente durante o mestrado.

A minha colega e amiga, da UnB, Elizabete Rayol, pela gentileza de me hospedar algumas vezes em sua casa em Brasília, no segundo semestre de 2018.

Às minhas amigas Maria Conceição e Aparecida de Fátima que, algumas vezes, gentilmente cederam suas casas como hospedagem em Brasília durante minha caminhada acadêmica.

À Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, por ter autorizado a aplicação da pesquisa de campo em escola pertencente à sua rede.

À diretora do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-GO), Marisa Eugênia Teixeira da Silva, por ter flexibilizado os horários de trabalho, pois durante o Mestrado permaneci em atividade em um dos cargos que exerço nessa Instituição.

Às coordenadoras pedagógicas do CAP-GO, Érica Franciele e Martha Silva, pelo esforço que fizeram para organizar os horários de atendimento aos alunos e professores, de modo que não prejudicasse as aulas em Brasília, nem o trabalho do CAP.

À coordenadora do setor de produção de materiais em Braille dessa Instituição, Edlúcia de Oliveira, pela flexibilidade de horários da revisão e pela reimpressão do resumo da dissertação em Braille.

À colega e amiga Luciene Lacerda, desse setor, pela impressão do resumo da dissertação em Braille.

Às demais colegas e amigas do mesmo setor, que tantas vezes me auxiliaram em atividades que eu não conseguiria realizar sem ajuda.

A todos os colegas e amigos dessa Instituição, especialmente Gerson Carneiro, Jeová Rosa, Éfrem Camargo e Claudinéia Carvalho, pelo apoio e força que me deram durante todos esses anos que trabalhamos juntos no CAP.

À secretária do CAP, Luciana Magalhães, pelo carinho dispensado a mim quando estou nessa Instituição e pela ajuda com a burocracia necessária ao trabalho que desenvolvo nessa Instituição e ainda pelas contribuições com a burocracia da

licença para aprimoramento profissional concedida pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE).

À Marta Melo, pela escuta de minhas angústias no decorrer de nossa trajetória profissional no CAP e especialmente durante o mestrado. Muito obrigada pelas dicas para enfrentar as dificuldades que cruzam o meu caminho!

Aos/às participantes da pesquisa pela colaboração, aprendizado e disponibilidade para contribuir com o seu desenvolvimento.

Aos/às meus/minhas alunos/as, ex-alunos/as e professores/as, atendidos por mim e/ou participaram de uma das atividades que desenvolvo: curso de qualificação, oficinas e palestras, pelas contribuições na reflexão de minhas práticas de letramento.

À nutricionista que me acompanha, Dra. Tatiane Dias, que prescreve minha alimentação para que eu possa ter saúde e disposição e, conseqüentemente, conseguir concluir o mestrado com êxito.

A todos/as os/as amigos/as por me propiciarem o prazer de suas amizades. Por fim, à vida, pela oportunidade, e ao amor.

Figura 1 - Beija-flor



Fonte: www.vivernatural.com.br Acesso em 04 de janeiro de 2020.

AD da imagem: Um beija-flor num galho de uma planta de talos verdes e flores vermelhas. Está sugando o néctar de uma das flores. O fundo da foto é verde. O beija-flor tem cabeça cinza, com pequenos detalhes azuis. Tem bico grande e preto. Seu pescoço é rosa e branco, com detalhes verdes. Seu corpo é preto com cinza e pequenos detalhes verdes. Suas asas são cinza com preto.

Beija-flor pequenininho,

Que sobrevoa os jardins.

Suga o mel das lindas flores

E torna a embalar o seu voo.

Beija-flor pequenininho,

Fica mais um bocadinho.

Para que as plantas e flores

Contemple sua beleza.

E sua presença encha de charme

O lindo requinte da natureza.

Jandira Azevedo da Silva (2020).

RESUMO

Esta pesquisa discute os múltiplos letramentos de um estudante com deficiência visual, objetivando compreender as representações discursivas de seus professores e sua família, com base em eventos e práticas de letramento. Buscou-se obter informações sobre o relacionamento entre docentes e estudante, bem como a trajetória de vida de sua família mediante tal limitação. Teoricamente, contempla Análise de Discurso Crítica (ADC), discurso, hegemonia, ideologia e poder (CHOULIARAKI, 1999; FAIRCLOUGH, 2019; THOMPSON, 2011), a fim de analisar as relações discursivas, além de Identidade (CIAMPA, 2001; SILVA, 2009) que discutem construção identitária, entre outros. Ademais, a pesquisa defende o processo de alfabetização de crianças e adultos, contextualizando-o nos princípios do letramento (KLEIMAN, MATENCIO, 2005; SOARES, 2003), assim como à Teoria Social do Letramento (BARTON, 2007; BARTON, HAMILTON, 1998; STREET, 2012). Também, reflete sobre Alfabetização e letramento digital, na perspectiva de Street (2014); Gasque e Tescarolo (2010) e Saito e Souza (2011). Ainda defende Múltiplos letramentos, na visão de Street (2014). Sobre Audiodescrição (AD), o estudo traz Mota e Romeu Filho (2010) e Alves, Teles e Pereira (2011). No contexto da pesquisa, aborda-se a deficiência visual e a educação inclusiva, na ótica da legislação especializada, apoiando-se, principalmente, nos princípios legais da Constituição Federal da República Federativa do Brasil – CF (1988); no Decreto n. 3.298 (BRASIL, 20/12/1999); na Lei n. 13.146, Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996); nos princípios metodológicos da educação, além de outras leis que complementam o contexto legal, incluindo os estudos de Bruno (2006); Oliveira (2016); Ross (2016) e Silva e dos Anjos (2016). Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico (DENZIN, LINCOLN, 2006; FLICK, 2008). A discussão dos dados centrou-se no modelo tridimensional (FAIRCLOUGH, 2019) e na categoria adverbial (ILARI, 2007), abordando eventos de letramento e análise das entrevistas geradas no campo de pesquisa. Por último, realizou-se um estudo acerca de família no século XXI, considerando a trajetória de vida e o letramento no contexto familiar (ROLIN MOURA, 2017). A pesquisa aconteceu em 2019, no município de Goiânia-GO. O estudo constatou pouca prática de letramento vernacular ou dominante para o estudante com deficiência visual, em sala de aula, despertando, desse modo, um olhar crítico em relação à necessidade de implementação dessa prática.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica. Identidades. Letramento e Múltiplos Letramentos. Estudantes com deficiência visual. Escolas inclusivas.

ABSTRACT

This research discusses the multiple literacies of a visually impaired student, aiming to understand the discursive representations of his teachers and his family, based on literacy events and practices. We sought to obtain information about the relationship between teachers and student, as well as the life trajectory of their family through such a limitation. Theoretically, it includes Critical Discourse Analysis (ADC), discourse, hegemony, ideology and power (CHOULIARAKI, 1999; FAIRCLOUGH, 2019; THOMPSON, 2011), in order to analyze discursive relations, in addition to Identity (CIAMPA, 2001; SILVA, 2009) that discuss identity construction, among others. Furthermore, the research defends the literacy process of children and adults, contextualizing it in the literacy principles (KLEIMAN, MATENCIO, 2005; SOARES, 2003), as well as the Social Literacy Theory (BARTON, 2007; BARTON, HAMILTON, 1998; STREET, 2012). It also reflects on Literacy and digital literacy, from the perspective of Street (2014); Gasque and Tescarolo (2010) and Saito e Souza (2011). Still defends Multiple literacies, in the view of Street (2014). About Audio Description (AD), the study brings Mota and Romeu Filho (2010) and Alves, Teles and Pereira (2011). In the context of the research, visual impairment and inclusive education are addressed, from the perspective of specialized legislation, based mainly on the legal principles of the Federal Constitution of the Federative Republic of Brazil - CF (1988); in Decree no. 3,298 (BRAZIL, 12/20/1999); in Law no. 13,146, Brazilian Inclusion Law - LBI 2015); the National Education Guidelines and Bases Law - LDB (1996); in the methodological principles of education, in addition to other laws that complement the legal context, including the studies by Bruno (2006); Oliveira (2016); Ross (2016) and Silva e dos Anjos (2016). Methodologically, a qualitative research of an ethnographic character was chosen (DENZIN, LINCOLN, 2006; FLICK, 2008). The discussion of the data focused on the three-dimensional model (FAIRCLOUGH, 2019) and the adverbial category (ILARI, 2007), addressing literacy events and analyzing the interviews generated in the research field. Finally, a study was carried out on the family in the 21st century, considering life trajectory and literacy in the family context (ROLIN MOURA, 2017). The research took place in 2019, in the municipality of Goiânia-GO. The study found little practice of vernacular or dominant literacy for the visually impaired student in the classroom, thus awakening a critical eye in relation to the need to implement this practice.

Key-words: Critical Discourse Analysis. Identities. Literacy and Multiple Literacy. Visually Impaired Students. Inclusive Schooling.

RESUMO EM BRAILLE

Alfabeto Braille (ANEXO A)

Este documento apresenta o alfabeto Braille utilizado no presente trabalho. O alfabeto Braille é um sistema de escrita para pessoas com deficiência visual, baseado em pontos táteis. O alfabeto Braille é formado por seis pontos, que podem ser combinados para formar letras e símbolos. O alfabeto Braille é utilizado para escrever textos, livros, jornais, revistas, etc. O alfabeto Braille é um sistema de escrita muito importante para as pessoas com deficiência visual.

O alfabeto Braille é formado por seis pontos, que podem ser combinados para formar letras e símbolos. O alfabeto Braille é utilizado para escrever textos, livros, jornais, revistas, etc. O alfabeto Braille é um sistema de escrita muito importante para as pessoas com deficiência visual. O alfabeto Braille é formado por seis pontos, que podem ser combinados para formar letras e símbolos. O alfabeto Braille é utilizado para escrever textos, livros, jornais, revistas, etc. O alfabeto Braille é um sistema de escrita muito importante para as pessoas com deficiência visual.

O alfabeto Braille é formado por seis pontos, que podem ser combinados para formar letras e símbolos. O alfabeto Braille é utilizado para escrever textos, livros, jornais, revistas, etc. O alfabeto Braille é um sistema de escrita muito importante para as pessoas com deficiência visual. O alfabeto Braille é formado por seis pontos, que podem ser combinados para formar letras e símbolos. O alfabeto Braille é utilizado para escrever textos, livros, jornais, revistas, etc. O alfabeto Braille é um sistema de escrita muito importante para as pessoas com deficiência visual.

O alfabeto Braille é formado por seis pontos, que podem ser combinados para formar letras e símbolos. O alfabeto Braille é utilizado para escrever textos, livros, jornais, revistas, etc. O alfabeto Braille é um sistema de escrita muito importante para as pessoas com deficiência visual. O alfabeto Braille é formado por seis pontos, que podem ser combinados para formar letras e símbolos. O alfabeto Braille é utilizado para escrever textos, livros, jornais, revistas, etc. O alfabeto Braille é um sistema de escrita muito importante para as pessoas com deficiência visual.

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AD	Audiodescrição
ADC	Análise de Discurso Crítica
ADVEG	Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás
AGEPEL	Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira
AVAS	Atividade de Vida Autônoma e Social
AVD	Atividades da Vida Diária
BPC	Programa de Prestação Continuada
CEAD	Centro Estadual de Apoio ao Deficiente
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CEPAE	Centro de Ensino Aplicado à Educação
CF	Constituição Federal da República Federativa do Brasil
CID	Classificação Internacional das Doenças
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
COHAB	Conjunto Habitacional
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESAB	Escola Superior Aberta do Brasil
GO	Goiás
IAC	Instituto Artesanal dos Cegos
IBC	Instituto Benjamim Constant
IL	Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDV	Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NGL	Novo Grupo de Londres

NTICs	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEs	Pessoas com Necessidades Especiais
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEDS-GO	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Goiás
SEDUCE-GO	Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Goiás
SEPEE-GO	Superintendência de Ensino Especial de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
TA	Tecnologia Assistiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Tecnologia de Informação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TSL	Teoria Social do Letramento
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Beija-flor.....	11
Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso.....	40
Figura 3 - Passarinhos no galho de uma árvore.....	84
Figura 4 - Recursos Ópticos.....	91
Figura 5 - Recursos não Ópticos.....	93
Figura 6 - Visão Central e Visão Periférica.....	98
Figura 7 - Sistema de leitura tátil inventado por Valentin Hauy, filantropo francês..	111
Figura 8 - Sonografia criada por Charles Barbier	113
Figura 9 - Cella Braille.....	116
Figura 10 - Triangulação Teórica – (Pesquisas em geral).....	146
Figura 11 - Triangulação Teórica – (ADC, Discurso, Inclusão)	146
Figura 12 - Triangulação Teórica – (Hegemonia, Ideologia, Poder).....	146
Figura 13 - Triangulação Teórica – (Múltiplos letramentos, multiletramentos, letramentos)	147
Figura 14 - Triangulação Metodológica	148
Figura 15 - Soroban	165
Figura 16 - Mesas e bancos de concreto da escola	169
Figura 17 - Corredor de salas de aula.....	170
Figura 18 - Refeitório da escola	171
Figura 19 - Quiosques da escola.....	172
Figura 20 - Horta da escola	173
Figura 21 - Parquinho da escola	174
Figura 22 - Quadra de futebol da escola	175
Figura 23 - Livro infantil em braille	181
Figura 24 - Laptop	182
Figura 25 - Cartaz com desenhos de borboletas.....	184
Figura 26 - Reglete de Mesa e Punção.....	197
Figura 27 - Máquina Perkins	206
Figura 28 - Brinquedos sobre um móvel	209
Figura 29 - Cesto com brinquedos	210
Figura 30 - Brinquedos educativos sobre a mesa	211

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliação do Memorial Descritivo	31
Quadro 2 - Dificuldades Visuais	98
Quadro 3 - Serviços ofertados pelo CEAD	125
Quadro 4 - Serviços ofertados pelo CAP	126
Quadro 5 - Serviços ofertados pela Biblioteca Braille	128
Quadro 6 - Tipos de Triangulação.....	148
Quadro 7 - Formação, Pseudônimo e Breve Apresentação dos participantes da pesquisa.....	167
Quadro 8 - Documentos e Instrumentos	178
Quadro 9 - Participante – Eventos De Letramento – Gêneros Discursivos	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quesito Acessibilidade (professores)	190
Gráfico 2 - Quesito Interação Entre Docentes.....	191
Gráfico 3 - Quesito Formação Continuada (últimos 3 anos)	191
Gráfico 4 - Quesito Participação em Eventos (últimos 2 anos)	192
Gráfico 5 - Quesito existência de laboratório de informática na escola.....	193

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	26
Memorial descritivo: minha vida, minha história	26
– CAPÍTULO 1 –	39
Uma breve abordagem sobre a ADC e algumas de suas interfaces	39
1.1 Identidades: definições e perspectivas atuais.....	47
1.2 Hegemonia, ideologia e poder: três interfaces da ADC implicadas em relações de dominação.....	54
1.3 O processo de alfabetização de crianças e adultos, contextualizado nos princípios do letramento	59
1.3.1 Alfabetização digital e letramento digital: novos desafios a serem enfrentados	64
1.3.2 Múltiplos letramentos: essenciais ao processo de inclusão de estudantes com deficiência visual	70
1.4. Audiodescrição: recurso de tecnologia assistiva que permite às pessoas com deficiência visual terem acesso a informações não verbais	75
Breves considerações	82
– CAPÍTULO 2 –	84
CONTEXTO E INCLUSÃO: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS	84
2.1 Educação inclusiva: notas preliminares	85
2.2 Deficiência visual: conceituação e classificação	90
2.2.1 Reabilitação visual: imprescindível ao desenvolvimento de crianças com baixa visão	97
2.2.2 Linguagem e deficiência: a comunicação e a construção do sistema de significação.....	99
2.3 Discursos legais, inclusão e prática social	104
2.3.1 Fases da educação de pessoas com necessidades especiais.....	106
2.3.4 O processo de escolarização de pessoas com deficiência visual: um marco inicial	110
2.4 Sistema Braille: possibilidade de estudantes com deficiência visual terem acesso ao letramento escolarizado	115

2.4.1 O processo de escolarização de estudantes com deficiência visual em Goiânia-Goiás: história e desafios.....	119
2.4.1.1 Instituto Artesanal dos cegos: um marco inicial na educação de estudantes com deficiência visual	119
2.4.1.2 Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás: entidade representativa e de direito	121
2.4.1.3 Centro Estadual de Apoio ao Deficiente: reabilitação em foco	124
2.4.1.4 Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual: a habilitação e/ou reabilitação de pessoas com deficiência visual	126
2.4.1.5 Biblioteca Braille: fonte de acesso aos processos de leitura e escrita pelas pessoas com deficiência visual	127
Breves considerações	129
– CAPÍTULO 3 –	132
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O CONTEXTO INVESTIGADO.....	132
3.1 Enquadramento da pesquisa: classificações	132
3.2 Considerações sobre etnografia: método investigativo adotado na pesquisa de campo	136
3.2.1 Triangulação: alternativa para a validação de uma pesquisa qualitativa	145
3.2.2 Contextualizando a pesquisa: abordagens práticas e o modelo social da deficiência	150
3.3 Pesquisa de campo ou empírica: estratégias adotadas.....	159
3.4 Detalhamento da pesquisa de campo: contextualização e estruturação	162
Breves considerações	175
– CAPÍTULO 4 –	177
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DISCURSOS, IDENTIDADES, LETRAMENTO E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	177
4.1 Atendimento educacional especializado: ação que facilita o letramento de estudantes com deficiência visual	179
4.2 Análise dos eventos de letramento desenvolvidos no decorrer da pesquisa ..	183
4.3 Análise das entrevistas	189

4.3.1	Entrevista 1 – Pesquisadora: Florisbela. Participante: Flor de Lis.	193
4.3.2	Entrevista 2 – Pesquisadora: Florisbela. Participante: Abelha.....	199
4.3.3	Entrevista 3 – Pesquisadora: Florisbela. Participante: Calopsita.....	203
4.4	Letramento no contexto familiar: complementar ao letramento escolar.....	207
	Breves considerações	213
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
	REFERÊNCIAS.....	230
	ANEXOS	250
	Anexo A: Alfabeto Braille.....	250
	Anexo B: Declaração de Aceite de meu artigo para Publicação	251
	Anexo C: Carta Comprovante de Veiculação de meu Projeto.....	252
	Anexo D: Tabela de Snellen.....	253
	Anexo E: Parecer de Aprovação do Projeto.....	254
	Anexo F: Ofício no. 372/2019 — DIRPED.....	255
	Anexo G: Relatório Médico 1 especifica a Síndrome de NISTAGMO	256
	Anexo H: Relatório Médico 2 especifica a Síndrome de CHARGE	257
	Anexo I: Exame e seleção do Doutorado	258
	APÊNDICES	259
	Apêndice A: Termo De Consentimento Livre E Esclarecido	259
	Apêndice B: Ofício de encaminhamento/solicitação.....	260
	Apêndice C: Autorização de uso de imagem.....	262
	Apêndice D: Transcrição da entrevista 1.....	263
	Apêndice E: Transcrição da entrevista 2.....	265
	Apêndice F: Entrevista 3	267
	Apêndice G: Notas de campo.....	270

INTRODUÇÃO

Memorial descritivo: minha vida, minha história

Num lugar muito, muito distante, situado num espaço geográfico cercado por rios, matas e cerrado, numa linda noite enluarada, no auge da primavera, surge uma história de vida, que serviu e continua a servir de exemplo àqueles que conheceram e conhecem sua existência. História bela e difícil. Que tal acompanhar o seu desenrolar? Às vezes chega a ser exemplo para uns, e incógnita para outros. Segundo o Dicionário *On-Line* de Português, incógnita significa enigma; o que não se pode determinar; que não se conhece ou é impossível de se conhecer.

Caro leitor, vou contar para você um pouco dessa história, cheia de altos e baixos. Acertos e desacertos. Alegrias e tristezas. Conquistas e derrotas.

Para iniciar a bela e difícil história que você irá conhecer a partir desse momento, farei uma breve apresentação de mim, para que você entenda, adiante, o que vou dizer. Eu me chamo Jandira, comparada a uma abelha, que está sempre a voar. Sou fruto de um relacionamento selado entre um casal de jovens simples, oriundos da zona rural, habitantes do município da pequena e pacata cidade de Araguacema, nome que homenageia o Rio Araguaia (*aragua* = rio e *cema* = água, da língua Tupi), Cidade das Águas.

Um povoadozinho tranquilo, habitado por pessoas de coração bondoso e solidário; uma unidade da federação pertencente ao estado de Goiás, atual Estado do Tocantins. Como se localizava em uma região distante da capital, Goiânia, Araguacema enfrentava dificuldades em seu desenvolvimento. Por essa, e outras razões, aquele pedacinho do Brasil era bastante atrasado.

O único meio de transporte existente na época, eram animais, transporte demorado e dificultoso. As pessoas viajavam a cavalo, burros ou jumentos, atravessando matas e rios no lombo desses animais.

Araguacema, uma cidadezinha localizada às margens do rio Araguaia, onde estão localizadas as praias mais lindas desse rio, consideradas o principal ponto turístico do estado do Tocantins. Em 2019, havia estimativa de 7086 habitantes por km². A população se destaca mais em época de temporada. As belas praias separam Araguacema da cidade de Conceição do Araguaia no Estado do Pará.

O pai de Jandira, Nazaré, rapaz humilde, morador da fazenda Cachoeirinha, um lindo requinte onde a alegria era ouvir o barulho das águas, o canto dos pássaros, o rugir dos animais e a calma do silêncio da noite. Maria, moça que encantava qualquer um com sua exuberante beleza, morava próximo à cidade de Araguacema.

Nazaré era o filho caçula, dava inveja a qualquer um pela sua dedicação a tudo que fazia; ele e seu irmão Agás, o primogênito, ajudavam seu pai, Honorato, na lavoura da cana-de-açúcar, arroz, milho, mandioca, café e na produção de rapadura, melado e cachaça. Sua irmã, Brisda, moça formosa e trabalhadora, ajudava sua mãe Maria, nos afazeres domésticos.

Era um rapaz sonhador. Sonhava principalmente, com enlace matrimonial. E esse sonho tornou-se realidade numa das viagens que fez com seu pai à Araguacema, onde conheceu Maria, sua futura esposa. Sabe o que aconteceu? Não deu outra: apaixonou-se de imediato pela moça e aproximadamente um ano depois casaram-se.

Com o enlace do jovem casal, vim ao mundo. Com minha chegada, a alegria no lindo requinte, a fazenda Cachoeirinha, aumentou. Para meus pais e meus avós eu era linda! Deram-me o nome de Jandira, originário do indígena, que segundo o Dicionário de Nomes, significa abelha de mel, “melíflua”, “que corre como o mel”, originário do tupi Jandieira.

Nasci perfeita, por fora e por dentro, com todos os órgãos do sentido em pleno funcionamento. Fui crescendo, crescendo e a cada dia encantava meus pais e meus avós com minha inteligência e esperteza. E ainda que inocentemente, contemplava aquele lindo e encantador requinte da natureza.

Se você parar para observar a descrição que vou fazer daquele pedacinho do estado, com certeza se encantará com a sua beleza infinita. À frente da casa da fazenda, um monumento construído com paredes de barro, coberto por folhas de coqueiro. Logo depois da porteira, havia uma linda árvore, fava de bolota, que dava flores em formato de bola de cor roxa, árvore que eu amava ficar debaixo para derrubar as flores, utilizando pedras e pedaços de pau.

Na lateral esquerda da casa, havia um pomar formado por pés de laranja, abacate, limão, tangerina, lima e um denso bananal. E, ao fundo do pomar e da casa, passava um córrego de águas cristalinas com areias brancas e pedras cor de cobre. Às suas margens, um abacaxizal com frutos amarelo como o sol e um enorme pé de jambo, fruta parecida com jiló. Já na lateral direita da casa, ficava o curral e o engenho.

A família não se cansava de desfrutar daquele lugarzinho, vivia feliz ali como se fosse um paraíso, até que um dia, por infertilidade do solo, mudou-se para outra fazenda: Baiano. Nessa época, eu já estava com uns seis anos de idade.

Contudo, aqui na terra nem tudo se faz de flores, de mar de rosas. Minha família e eu passamos por uma situação triste e preocupante: aos 8 anos, contraí uma conjuntivite forte, que, por falta de tratamento e uso de automedicação, fez com que eu perdesse, quase que por completo, a visão dos dois olhos.

Aos onze anos, mais uma grande tristeza: a minha mãe faleceu, deixando sete filhos, sendo eu a mais velha. E aos quinze, o meu pai também faleceu. Aí veio a preocupação: Quem iria cuidar de nós? A minha avó já estava idosa, não dava conta. A solução foi nos distribuir entre tios, tias e padrinhos. Fui morar com meus padrinhos, permanecendo com eles, até os 23 anos de idade.

A esperança de dias melhores, permanecia viva em meu coração. E para minha surpresa, encontrei uma pessoa de coração bondoso que ofereceu para me trazer para Goiânia, com a intenção de tentar tratamento da visão. Diante do desejo de sair daquela vida difícil e buscar novos horizontes, aceitei de imediatamente o convite.

Eu sonhava com a recuperação da visão. Não apenas eu, mas meus familiares e todos aqueles que me cercavam. E aquela moça que me deu a mão, me encaminhou para uma consulta com uma oftalmologista e, como ainda tinha visão de cores, a médica arriscou realizar o procedimento cirúrgico. Contudo, verificou que não obtive resultado satisfatório, pois a patologia já estava enraizada.

E diante do resultado inesperado, Jarssilha tratou de providenciar uma escola para eu estudar. Iniciei meus estudos no Instituto Artesanal dos Cegos (IAC), escola especializada que funcionava em regime regular em Goiânia, para estudantes com deficiência visual, frequentando de imediato, a sala de alfabetização.

Aquela escola era uma mistura de ensinamento com felicidade. Estudei lá durante o primário e, ingressei na rede regular de ensino, a partir da 5ª série numa escola particular, Colégio Santa Paula, permanecendo ali até o 3º ano do segundo grau. Minha permanência naquela escola foi difícil, mas como o Instituto preparava os estudantes que passavam por lá para a vida em sociedade, consegui concluir os estudos com êxito.

Como uma águia que voa no ponto mais alto de uma montanha, voei em busca de inserção na educação superior. E para minha surpresa, na primeira tentativa

de ingresso nessa modalidade de ensino, fui aprovada no vestibular na Universidade Federal de Goiás (UFG), onde cursei a Graduação em Letras/Português.

Continuei voando, voando. E na carreira acadêmica, até o momento da produção desse Memorial, sou especialista em Formação de Professores pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), e em Planejamento Educacional em Docência no Ensino Superior pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB).

E num desses voos, surgiram novos desafios: em 2017, aprovação em três Processos Seletivos em nível de Mestrado, para ingresso no primeiro Semestre de 2018, nos seguintes Programas: Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), Universidade de Brasília (UnB). Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem (IL), UFG, Regional Catalão. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), UFG / Centro de Ensino Aplicado à Educação (CEPAE). Escolhi cursar o Mestrado na UnB, por se tratar de uma instituição que faz parte de um grupo de universidades brasileiras, reconhecidas, internacionalmente.

Em 2019, mais um desafio: ao alcançar o clímax do Mestrado, ou seja, a elaboração da dissertação, fui aprovada no Processo Seletivo para o Doutorado em Linguística na UnB, conforme o trecho a seguir: “No dia de hoje, 05 de novembro de 2019, há 4 meses da data marcada para a defesa de minha Dissertação de Mestrado, obtive a notícia de que fui aprovada no Processo Seletivo para o Doutorado em Linguística na UnB, para ingresso no primeiro semestre de 2020. (*Grifo meu*). Espero ter a mesma força que tive no Mestrado para enfrentar esse novo desafio e com os conhecimentos adquiridos no doutorado, continuar contribuindo com o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual. Enfim, contribuir com a sociedade em geral”.

Em minha história, em minha vida tive muitos espinhos, também lindos voos como de uma águia, de um beija-flor. Parte desses voos fazem parte da minha trajetória profissional. Foram voos difíceis, mas que me levaram a contemplar outras belezas dos jardins da vida e da imensidão do céu.

Fui estudando, estudando, sem cessar os meus sonhos. E, à medida que ia amadurecendo, os sonhos iam aumentando. Pensei: já está na hora de trabalhar. E com luta e ajuda da Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás (ADVEG), consegui o meu primeiro emprego, auxiliar de radiologia, trabalho que consiste em revelar radiografias em hospitais. Posteriormente fui exercer a função de professora,

na reabilitação de estudantes adultos com deficiência visual, ensinando o Sistema Braille, no Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD).

Com voos intensos, alcancei êxito também em minha vida profissional. Aprovação em Concursos Públicos: Fundação Educacional do Distrito Federal, funções: professora de língua portuguesa e alfabetizadora de estudantes com limitação visual adultos. Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia/Goiás, funções: professora de língua portuguesa e ensino especial. Secretaria Estadual de Educação (SEDUCE), funções: professora de língua portuguesa (alfabetizadora), formadora de professores e revisora de materiais em braille.

Na longa carreira profissional, consegui ir mais longe: dissemino meus conhecimentos em Cursos de Extensão aos professores das escolas das redes municipais, estaduais e particulares, bem como em disciplinas de Cursos de Pós-Graduação Lato Senso, ambos direcionados à Educação Inclusiva em faculdades públicas e particulares. Até o momento, participei de cinco Bancas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), uma Banca de Concurso Público, também em faculdades públicas e particulares. Além de diversas Palestras direcionadas à Educação Inclusiva, nas instituições citadas anteriormente.

Com o intuito de mostrar o mundo pelas pontas dos dedos aos estudantes com deficiência visual, atualmente trabalho no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-GO), exercendo as funções de professora regente de língua portuguesa, ensino especial e revisora de materiais em Braille. Sempre lutando por novos horizontes, principalmente na aquisição de novos conhecimentos, participei de vários cursos na área de Educação Especial e estudo os assuntos relacionados a essa modalidade de educação, desde o início da década de 1990, quando cursava a Graduação em Letras. Às vezes, chego a me comparar ao Visconde de Sabugosa, personagem de Monteiro Lobato, uma vez que mergulho nos aspectos científicos, mesmo sem saber se vão ter aplicabilidade na área em que atuo. Leio bastante e já escrevi poesias e publiquei cinco artigos científicos.

Quadro 1 - Avaliação do Memorial Descritivo

Nota	15,0 / 15,0
Avaliado em	Terça, 24 de abril de 2018, 12:08h
Avaliado por	Ormezinda Maria Ribeiro
Comentários de <i>feedback</i>	Jandira, sua história é emocionante, não apenas pelo histórico que traz em suas memórias. Ela é bela porque nos ensina a ler a vida com a sensibilidade de quem não precisa ver para enxergar. Você vê com a alma e com o toque de mãos que não se detêm diante dos obstáculos que para muitos seriam intransponíveis. Você enxerga poesia na dureza da vida e nos espinhos que colorem em lugar de sangrar. Você encarna a sabedoria da águia e a leveza de um beija-flor. E porque não se acomodou ao que poderia tê-la feito vítima você traça a sua trajetória profissional como protagonista de uma linda história, por isso pode como poucos continuar alçando voos difíceis e contemplar outras belezas. Aquelas que os olhos não veem, mas a alma sente.

Fonte: Plataforma aprender da UnB, <https://aprender.unb.br/>
Ormezinda Maria Ribeiro é professora da UnB.

O Memorial acima descrito, foi elaborado por mim pesquisadora, como Atividade Avaliativa da disciplina: “Letramento como Prática Social”, ministrada pela professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro, da UnB, a qual cursei no primeiro Semestre de 2018.

Posteriormente, acrescentei alguns eventos de letramento que ocorreram em minha vida pessoal e escolar no decorrer do Mestrado: o aceite do Artigo: “Tecnologias de informação e comunicação: agentes de letramento de estudantes com deficiência visual”, conforme declaração de submissão (Anexo B), a ser publicado no Dossiê: “Linguagem e Identidade”, da Revista Linguagem e Sociedade do PPGL e a publicação do Artigo: “O discurso inclusivo no processo de letramento de estudantes com deficiência visual, mediante utilização de recursos tecnológicos”, publicado como capítulo do livro: “Letras, Semiótica, Linguística e suas Vertentes”, em janeiro de 2020, pela Atena Editora e a aprovação no Doutorado.

Com base na premissa de que o trabalho que venho desenvolvendo com os professores da rede regular de ensino direciona-se com mais frequência aos processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência visual nas séries iniciais do ensino fundamental, e observando carência de pesquisa nesses dois processos, por deparar com o despreparo de docentes para atuarem na educação desses estudantes e ainda por perceber a precariedade na atuação de famílias com filhos nessas condições, propus um projeto de Mestrado que investigasse a construção identitária de estudantes com essa deficiência, seus múltiplos letramentos, as práticas discursivas presentes no ambiente escolar que contam com esses

estudantes, para posteriormente, pensar em ações que venham ao encontro das necessidades desse público que luta para ser incluído no processo de educação inclusiva. A pesquisa justifica-se ainda, pela contribuição de estudo teórico-metodológico, confirmado, empiricamente, sobre os múltiplos letramentos de estudantes com deficiência visual.

A escolha da fundamentação teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica (ADC), justifica-se pelo olhar dialético dado ao aspecto linguístico e social, pois trata-se de uma área do conhecimento que se apoia no princípio de que há uma relação de interdependência entre eles, um existindo e se explicando por meio do outro (FAIRCLOUGH, 2001) e pelo seu caráter interdisciplinar. Lembrando que o termo interdisciplinaridade é palavra-chave para justificar pesquisas como essa, uma vez que prevê o rompimento de fronteiras existentes entre diferentes disciplinas e reconhece a necessidade de se articular os estudantes com deficiência visual, em diferentes conceitos e categorias para se conseguir analisar problemas sociais manifestados por meio de discursos específicos (WODAK, 2003).

Além disso, alguns dos principais pressupostos teóricos dessa abordagem coadunam-se com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, a qual contribui com o processo de alfabetização de jovens e adultos. Desse modo, as ideias desse autor também darão sustentação teórica à pesquisa.

Na dissertação, foram empregadas a linguagem verbal, representada pelas palavras e a linguagem não verbal, representada pelas imagens, sendo que essa última, insere-se nos princípios da AD, que segundo Silva (2018), consiste em uma ferramenta utilizada para garantir maior acessibilidade à informação visual a indivíduos com deficiência visual, a qual transforma as imagens em palavras. É bastante complexa, pois não basta apenas descrever o que se vê, mas o que é relevante para a organização semiótica da obra. Segundo o autor, há diferença entre um texto audiodescritivo de um texto descritivo. O primeiro pressupõe uma técnica específica e resulta em uma descrição autônoma, sem inferências subjetivas, que leva a pessoa cega à construção da imagem trazida, enquanto o segundo pode trazer, além das descrições imagéticas, também descrições de outros níveis de percepção e reação. Tendo em vista que a dissertação discute os múltiplos letramentos de estudantes com deficiência visual, e, visando disponibilizá-la em formato acessível, aliás, direito assegurado pela Lei 10.098, as imagens, figuras, gráficos foram áudio

descritos por mim, pesquisadora. Já os quadros pelo fato de o leitor de telas *Jaws* conseguir lê-los, não foram áudio descritos.

Quanto ao emprego das pessoas do discurso, foram adotadas a terceira pessoa do singular com a partícula *se*, pois, algumas vezes no decorrer da pesquisa, houve a necessidade de indeterminá-las. Todavia, como envolvi na pesquisa experiências pessoais e profissionais, tive que empregar também, a primeira pessoa do singular para expressar uma decisão tomada ou um posicionamento adotado, ou quando algo do campo direcionou-se a mim, pesquisadora.

A ideia de investigar os temas presentes na dissertação, ocorreu ao ingressar no mestrado, em que propus uma pesquisa que investigasse os “Múltiplos Letramentos, Identidade e Interdisciplinaridade no Atendimento Educacional às Pessoas com Deficiência”, Projeto coordenado pelas professoras Dra. Maria Izabel Santos Magalhães e Carmem Jená, da UnB (CNPQ). Já para Qualificação, a pesquisa veicula-se ao projeto intitulado “Trajetória de Famílias e a Escola Inclusiva: Discurso, Letramento e Crítica Social” (CNPQ, 2018-2021), conforme Carta de Veiculação de meu projeto (Anexo C), coordenado pela prof^a Dr^a. Maria Izabel Santos Magalhães, UnB e UFG.

Um aspecto a informar, diz respeito à alteração do título original do projeto: “A construção identitária, discursiva e de multiletramento de estudantes com deficiência visual em escolas inclusivas: relacionamentos entre docentes/estudantes com deficiência visual/colegas/famílias”, para **“CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIA, DISCURSIVA E DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: RELACIONAMENTOS ENTRE DOCENTES, ESTUDANTES E A TRAJETÓRIA DE VIDA DAS FAMÍLIAS”**. A mudança de título justificou-se pela necessidade de acréscimo e supressão de termo presente nele, que completasse melhor o sentido de seu arcabouço teórico, metodológico e analítico. Todavia, a Banca de Defesa da dissertação sugeriu o seguinte título: **“A CONSTRUÇÃO DE MÚLTIPLOS LETRAMENTOS POR UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE DOCENTES, DISCENTES E FAMÍLIA”**, o qual foi aprovado pelo Processo 23106.057119/2020-23. A justificativa apresentada, título extenso e sem paralelismo com o tema do objeto de pesquisa, os múltiplos letramentos de um estudante com deficiência visual.

A proposta de estudo que ora se apresenta, refere-se à investigação do processo de inclusão escolar, tema representado por um movimento social que

remete a história das pessoas com necessidades especiais, que lutam há anos para que sejam reconhecidas como cidadãos/cidadãs. Essa luta para fazer parte da sociedade, percorre quatro fases: exclusão, segregação, integração e inclusão. Sendo assim, a relevância social da pesquisa justifica-se pela importância que a educação e a inclusão, principais dimensões da sociabilidade humana, exercem na vida de estudantes com deficiência visual, sobretudo os aspectos sociais, culturais e políticos, que se relacionam com as demandas e dimensões da vida cotidiana.

Demonstro a seguir, as questões norteadoras da pesquisa: Que caminhos estudantes com deficiência visual necessitam trilhar para construir suas identidades no contexto escolar e familiar? As práticas discursivas produzidas por aqueles que detêm o poder hegemônico sobre estudantes alvos da educação inclusiva, são condizentes com sua realidade ou ainda há um certo distanciamento entre esses discursos e as práticas adotadas na concretização desse processo? Os múltiplos letramentos de estudantes com deficiência visual acontecem de forma concreta na rede regular de ensino ou ainda há lacunas que necessitam ser revistas? Chouliaraki e Fairclough (1999) defendem que os momentos de uma dialética em que cada um internaliza outros momentos sem se reduzir a eles, as práticas pessoais são articuladas no interior de outras práticas, “conectadas” e suas características internas são determinadas pelas relações externas.

Em conformidade com suas questões norteadoras, apresento seu objetivo geral, que consiste em analisar as representações discursivas da educação inclusiva, enfatizando a percepção de professores em escolas onde há estudantes com deficiência visual, bem como a atuação de suas famílias em seu processo de letramento. Procura-se avaliar em qual medida tais representações são influenciadas pela identidade dos agentes envolvidos com essa modalidade de educação e por outros fatores que, de alguma forma, podem influenciar, negativamente, a inserção ou o desenvolvimento desses estudantes no contexto educacional e familiar.

O termo representações é trazido para esta pesquisa a partir de Durkheim (1974), que defende a ideia de que sociedade e socialização são a base das representações. Para este autor, a vida social é formada de representações coletivas, que são diferentes das individuais. Isso justifica sua importância no sentido de avaliar as repercussões destas na efetiva participação do aluno com deficiência nas atividades pedagógicas, como também na interação com os membros de seu convívio familiar.

Contudo, na ótica de Fairclough (2003, p.27), as representações do mundo dão-se através dos discursos, os quais expressam valores, crenças e ideias. Sabe-se que a vida social é formada por representações não individuais, e sim coletivas. É o que Fairclough (2001) considera como a relação dialética entre linguagem e sociedade, sendo o uso da linguagem, o discurso, uma forma de prática social. Essa perspectiva considera o discurso como um modo de representação e de ação que permite aos sujeitos agirem sobre o mundo e sobre os outros, ou seja, os discursos compreendem as representações de aspectos do mundo físico, mental e social.

Seus objetivos específicos consistem em realizar um estudo sobre pressupostos crítico-discursivos, educacionais, inclusivos e digitais, favorecendo a inclusão de estudantes com deficiência visual como membros participantes de uma sociedade; contextualizar as discussões sobre a educação especial, na história e na legislação especializada, englobando o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual e a utilização do Sistema Braille; apresentar os procedimentos teóricos da pesquisa qualitativa, da etnografia, da triangulação dos dados, bem como a realização de detalhamento dos procedimentos metodológicos; analisar as representações discursivas, níveis de letramento e construção identitária dos participantes da pesquisa; investigar a trajetória de vida de família que têm filhos com deficiência visual e a mediação discursiva de conflitos de identidade, bem como sua participação no processo de letramento de seus filhos.

Com o intuito de reforçar a importância dos objetivos específicos da pesquisa, os quatro primeiros correspondem aos objetivos de cada capítulo, seguindo sua ordem linear, enquanto o último faz parte da seção 4.1, dedicada ao contexto familiar, sendo retomados nas considerações finais. Para atender esses objetivos e responder as questões que delinearão a pesquisa, realizei uma revisão bibliográfica baseada na fundamentação teórica presente em cada capítulo da dissertação, conforme esquematização presente no final dessa introdução.

Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, baseada na realidade da diversidade no cotidiano escolar e familiar. Para os propósitos dessa dissertação, mais importante do que as recomendações legislativas, são fundamentais as representações dos discursos inclusivos sobre a escolarização de estudantes com limitação visual e demais atores envolvidos nas práticas de letramento desses estudantes.

Ao propor essa pesquisa, parti de um problema social, o processo de educação inclusiva, que tem uma faceta discursiva, enfocando os múltiplos letramentos de estudantes com deficiência visual no contexto escolar e familiar, trazendo à tona, minhas experiências pessoais e profissionais. Para apresentação do trabalho organizei a dissertação em quatro capítulos, nos quais constam o arcabouço teórico, contextual metodológico e analítico da pesquisa, além da introdução e das considerações finais. Para manter a coerência e a fidelidade, o estudo exigiu a utilização de Notas de Rodapé, as quais foram numeradas para facilitar o processo de consulta, contendo esclarecimentos sobre os conceitos adotados, de modo a torná-los claros. Exigiu também Listas de Siglas e de Figuras, Quadros, Gráficos, Anexos, Apêndices, Diários e Notas de Campo, que esclarecem, ilustram e orientam a pesquisa.

O Capítulo 1 apresenta os aportes teóricos da pesquisa, enfocando abordagem sobre a ADC e algumas de suas interfaces, tendo em vista que ela se insere nessa área do conhecimento, englobando definições de discurso e suas relações de sentido; traz à tona às práticas textuais, discursivas e sociais, imprescindíveis aos relacionamentos entre atores envolvidos em relações sociais de determinado grupo; realiza discussões sobre os termos hegemonia, ideologia e poder, por exercerem forte influência nas relações discursivas de grupos de uma determinada organização; refere-se aos significados atuais de “identidade, por se tratar de um assunto que necessita ser desmistificado; focaliza o processo de alfabetização, contextualizando-o nos princípios do letramento, por se tratar de um tema que vem sendo, a cada dia que passa, adotado na alfabetização de crianças e adultos; trata da alfabetização digital, letramento digital e imagético, essenciais ao mundo moderno; traça um panorama sobre os múltiplos letramentos, direcionando o seu foco aos múltiplos letramentos de estudantes com deficiência visual; e para finalizar o capítulo, discute sobre o item dedicado à AD, recurso de acessibilidade que permite às pessoas com deficiência visual terem acesso à informação e à cultura.

O Capítulo 2 trata sobre as seguintes temáticas, destacando notas preliminares sobre educação inclusiva; lista os principais documentos que amparam essa modalidade de educação; apresenta conceitos gerais de deficiência, abordando aspectos clínicos, legais e educacionais, termos que necessitam fazer parte do cotidiano de profissionais que atendem estudantes com deficiência visual; realiza discussões sobre a reabilitação visual de crianças com baixa visão, trabalho

imprescindível ao seu desenvolvimento; discute os termos linguagem e deficiência, focalizando os processos de construção de significação, desde os primeiros anos de vida de crianças com deficiência visual; traz à tona os discursos legais, inclusão e prática social, pois exercem relações de complementaridade entre si e entre os atores sociais e a sociedade; explicita as fases da educação especial: exclusão, segregação, integração e inclusão, objetivando realizar uma retrospectiva histórica, antes de partir para as discussões sobre inclusão na atualidade; faz um resgate histórico do processo de escolarização de pessoas com deficiência visual, partindo da França por volta de 1824, passando pelo Rio de Janeiro em 1854, até chegar a Goiânia-GO, em 1973; demonstra a importância do Sistema Braille, por acreditar que ele ainda tem seu lugar na educação de pessoas com deficiência visual; divulga cinco Instituições que atendem e/ou atenderam estudantes com deficiência visual em Goiânia-GO, especificando seus atendimentos.

O Capítulo 3 trata sobre a metodologia adotada na pesquisa, apresentando seu enquadramento; aborda definições da pesquisa qualitativa, bem como seus procedimentos; discorre sobre etnografia, uma vez que se constitui como um de seus métodos de análise; traça um panorama sobre o fenômeno triangulação, tendo em vista que tal fenômeno foi combinado com a etnografia, funcionando como instrumento de análise dos dados gerados no campo de pesquisa; realiza discussões sobre a contextualização da pesquisa, abordando práticas, experiências pessoais e profissionais da pesquisadora; traz à tona o modelo social da deficiência, por tratar-se de um assunto que ainda carece de esclarecimento; especifica as técnicas adotadas na investigação, pois a partir delas, tem-se uma ideia precisa de sua estruturação; e por último, discorre sobre a organização da pesquisa.

O Capítulo 4 trata da análise dos dados e suas discussões; discorre sobre o Atendimento Educacional Especializado, objetivando explicitar a importância desse serviço ao processo de letramento de estudantes com deficiência visual; apresenta os eventos de letramento no contexto escolar, relacionando-os com as práticas dos professores, participantes da pesquisa, que ministravam aula para o estudante com deficiência visual; faz uma análise das entrevistas semiestruturadas; traça um breve panorama sobre a família no século XXI, direcionando o foco à sua trajetória e ao letramento de seu filho no contexto familiar.

E por fim, apresenta as considerações finais, retomando reflexões produzidas ao longo da execução da pesquisa e alguns avanços alcançados. Também, aponta-

se lacunas e limites no processo de educação inclusiva, percebidos no decorrer do percurso da pesquisa de campo. Devido à sua complexidade, a pesquisa pode suscitar outras investigações, com novos questionamentos e olhares para um campo ainda pouco investigado.

– CAPÍTULO 1 –

Uma breve abordagem sobre a ADC e algumas de suas interfaces

Neste capítulo, faço uma breve abordagem sobre a ADC e algumas de suas interfaces, apresentando, inicialmente, três de suas definições. Observa-se que as últimas décadas foram marcadas pelo surgimento e desenvolvimento de vários campos interdisciplinares, incluindo teoria dos sistemas, ciência cognitiva e ADC, que apresentam um contraste inovador em comparação com as tendências auto isolantes das disciplinas científicas e as ambições de criar um ambiente unificado (BEAUGRANDE, 2006).

Para iniciar a discussão sobre aportes conceituais dessa área do conhecimento, destaca-se três de suas definições, que segundo Fairclough (2003) consiste em um campo de estudos de perspectiva crítica acerca da realidade social, apresentando fundamento à percepção das práticas sociais com base em conceitos substanciais da teoria fundamental, especialmente por propor teoria e metodologia de análise à realidade social. Constitui-se também em uma perspectiva de análise das relações entre o discurso e seus demais elementos. As relações sociais, as práticas materiais, o poder, as instituições, as crenças, os valores, os desejos. Fundamenta-se na percepção da linguagem como parte da vida social, relacionada a outros elementos sociais, dialeticamente, em constituição.

Para o autor (2003), a ADC consiste ainda, em uma metodologia que permite avaliação atenta do que se entende quando a linguagem é usada para descrever e explicar uma determinada situação. Há uma proliferação de termos, nessa área, que refletem as influências no desenvolvimento da metodologia. Existe, no entanto, uma agenda amplamente aceita em seus estudos: explorar sistematicamente relações frequentemente opacas de causalidade e determinação entre (a) práticas discursivas, eventos e textos; e (b) estruturas sociais e culturais, relações e processos mais amplos; investigar como essas práticas, eventos e textos surgem e são ideologicamente moldados por relações de poder e lutas por poder.

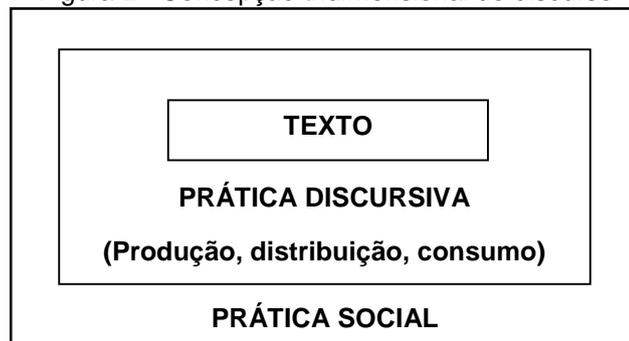
Desse modo, a ADC examina a forma, a estrutura e o conteúdo, desde a gramática e as palavras empregadas em sua criação até sua recepção e interpretação por um público mais amplo. O emprego de verbos, pronomes e substantivos no discurso faz parte dessa análise tanto quanto a avaliação do conteúdo e do seu tom.

Ele apresenta uma análise tridimensional, explicando que qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser considerado simultaneamente, um texto (análise linguística), prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo).

Para atender a esse modelo, são consideradas três perspectivas analíticas: a multidimensional, a multifuncional e a histórica. A primeira, a multidimensional, para avaliar as relações entre mudança discursiva, social e relacionar as propriedades particularizadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos. A segunda, a multifuncional, para averiguar as mudanças nas práticas discursivas que contribuem na mudança do conhecimento, as relações e identidades sociais. A terceira, a histórica, para discutir a “estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos e na constituição, em longo prazo, de ‘ordens de discurso’” (FAIRCLOUGH, 1992).

Enfim, a “concepção tridimensional do discurso” reúne três tradições analíticas. A “descrição” (análise textual), que segundo Fairclough (1992) consiste nos casos em que se destaquem os aspectos formais do texto. Já os processos produtivos e interpretativos concentram-se na análise da prática discursiva, embora se envolvam, também, os aspectos formais do texto (FAIRCLOUGH, 1992). E por último, a prática social, que consiste em uma dimensão do evento discursivo, da mesma forma que o texto.

Figura 2 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: (FAIRCLOUGH, 2019, p.105)

AD da imagem: Imagem preta e branca formada por dois quadrados, um contido no outro e um retângulo ao centro, com as seguintes mensagens: no retângulo está escrito **TEXTO**, no quadrado menor está escrito **PRÁTICA DISCURSIVA (produção, distribuição, consumo)** e no maior está escrito **PRÁTICA SOCIAL**.

Nesse sentido, textos, linguagem, comunicação devem, portanto, sempre ser considerados em seu contexto social, pois ambos moldam e são informados por processos mais amplos na sociedade. Os textos não relatam apenas, passivamente, o mundo, mas o empregam com significado, fabricam, moldam perspectivas e chamam o mundo à existência. O discurso em sentido amplo pode ser empregado nessas circunstâncias, pois se refere às várias formas pelas quais a comunicação entre as pessoas é alcançada. O discurso pode ser considerado como uma “relação ativa com a realidade” (FAIRCLOUGH, 1992).

Além disso, na ótica de Fairclough (2003, p. 26), há três características do discurso que descrevem sua operação na vida social, como parte da ação:

- Gêneros (formas de agir);
- Discursos (formas de representar);
- Estilos (modos de ser).

Os gêneros referem-se a uma forma particular de manipular e enquadrar o discurso, como exemplo, tem-se os sermões da igreja, entrevistas e discursos políticos. Já os discursos/representação são cruciais na avaliação dos meios pelos quais aspectos aparentemente semelhantes do mundo podem ser apreciados e compreendidos sob diferentes perspectivas ou posições. Finalmente, os estilos que consistem nas formas pelas quais o discurso é usado para constituir um senso de ser e identidade, como a identificação é localizada através da aplicação de forma de discursos particulares (FAIRCLOUGH, 2001).

A ADC preocupa-se não apenas com as relações de poder no discurso (compare-se a análise da conversação), mas também com a forma como as relações de poder e a luta de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição ('segunda geração' do gripe de Pecheux; comparem-se as abordagens não-críticas, à linguística crítica) (FAIRCLOUGH, 2001, p. 58).

O discurso consiste, assim, em um meio de ser e de fazer, e a maneira como as práticas discursivas são entendidas e interpretadas, são demonstrativas de outros três elementos analíticos de estudo: produção, forma e recepção. A estrutura e o relacionamento desses três elementos, e sua interação mediante preocupações políticas e culturais, desenvolvem uma infinidade de efeitos sociais do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), sendo que tais efeitos dependem da audiência acessar, compreender, usar e resistir ao discurso, que não deve ser considerado isoladamente.

Nesse sentido, percebe-se que há conformidade entre Fairclough (2001) e Bakhtin (1992) quanto à conceituação do discurso como prática social, e com o fato de que o discurso constitui e é constituído na interação, diferenciando-se somente na concepção do sujeito de dizer. Para esses dois autores, não se pode pensar o discurso sem a participação do outro. A concepção de sujeito vai além de considerá-lo apenas por seu posicionamento ideológico, incorporando o atributo de alguém capaz de agir, criativamente, conforme afirma Fairclough (1992, p.121), “[...] de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias às quais são expostas [...]”, ou, de acordo com Bakhtin (1992), de que as palavras do outro introduzem em nossos enunciados “[...] sua própria expressividade e, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos...” (BAKHTIN, 1992, p. 314).

Assim, o uso sutil do dialogismo implícito por Bakhtin (1992), os discursos se relacionam com outras formas de comunicação passadas, enquanto preveem modos futuros de discurso. Portanto, a intertextualidade ou o dialogismo é um meio pelo qual esse se situa dentro de uma rede de preocupações sociais, políticas e culturais.

Uma questão importante a destacar é o fato de que na sociedade, certos discursos são mais poderosos do que outros. Isso não é negar o poder da agência em sua recepção, todavia, revela os meios sutis pelos quais os agentes se tornam sujeitos por meio de características discursivas. Um exemplo óbvio seria o governo ou códigos legais que prescrevem os limites da operação na vida cotidiana. No entanto, existem discursos dominadores mais sutis que funcionam para manter percepções e atitudes. Nesse sentido, Van Dijk (1991) examinou os discursos racistas que operavam na imprensa britânica. Também, ao praticar certos modos de discurso excludente, particularmente o uso dos pronomes 'nós', 'eles', os jornais britânicos mostraram participar e propagar o discurso de uma classe média dominante, branca e esmagadora da Grã-Bretanha.

O modo de relato mostrou-se menos sutil, pois a definição dominante de assuntos étnicos tem sido consistentemente negativa e estereotipada: minorias ou imigrantes são vistos como um problema ou uma ameaça e são retratados preferencialmente em associação com crime, violência, conflito, diferenças culturais inaceitáveis, ou outras formas de desvio (VAN DIJK, 1991). Certamente tais situações são contestadas por discursos alternativos, mas o poder da posição que a imprensa ocupa, garante que é o discurso anterior que é ouvido. Desse modo, Bakhtin (1984), referiu-se a essa variedade de discurso como “heteroglossia”, um termo que

reconhece a multiplicidade de formas de discurso e os meios pelos quais alguns têm sucesso em seu domínio.

Na tentativa de compreender o impacto do discurso nas práticas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência visual nas escolas, até mesmo por ser o objeto da pesquisa, traz-se para essa discussão, a ADC sob a visão de Van Dijk (1997), para quem o discurso tem de ser delimitado às características de análise, ou seja, sociedade, cognição e discurso. Segundo Van Dijk (2008), a utilização de uma investigação analítica discursiva é suficiente para mostrar o quanto o texto pode estar vinculado a práticas sociais de desigualdades, racismo e discriminação. Com isso, vislumbra-se certa analogia entre o discurso racista e segregacionista questionado pelo autor, em relação aos problemas apontados na pesquisa no enfrentamento da busca de políticas efetivas de inclusão. Em estudos do início da década de 1990, Van Dijk (1992), admite que discursos normalmente são concebidos por pessoas em situações específicas dentro de um contexto sociocultural, ou seja, o processamento desses discursos não se restringe a um simples evento cognitivo, e sim a partir da interação entre as representações textuais e sociais, tornando-se possível alcançar compreensão.

Portanto, pode-se distinguir três aspectos dos efeitos construtivos do discurso. Primeiro, o discurso contribui para a construção do que variavelmente é referido como 'identidades sociais' e 'posições de sujeito' para os 'sujeitos' sociais e os tipos de 'discursos'. Segundo o discurso contribui para construir as relações sociais entre as pessoas. E, terceiro, o discurso contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Esses três efeitos correspondem respectivamente a três funções da linguagem e a dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso: a função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional é como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações. Lembrando que as funções identitária e relacional são reunidas por Halliday (1978) como a função interpessoal. O autor também distingue uma função 'textual'.

Em relação às práticas discursivas, sociais, políticas e ideológicas, a primeira contribui de um lado, para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença). Por outro, contribui para transformá-la.

As identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Dependendo da situação em que acontecem, estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso na fala da sala de aula, do parquinho, dos debates educacionais.

A segunda, prática social, tem várias orientações: econômica, política, cultural, ideológica, e o discurso pode estar implicado em todas elas, não podendo reduzir qualquer uma das orientações presentes nele. A terceira, refere-se ao discurso como prática política; estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. Já a quarta, define o discurso como prática ideológica, constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.

Com base nas práticas discursivas presentes nas quatro modalidades de discurso apresentadas anteriormente, percebe-se que ora contribuem para reproduzir a sociedade, ora para transformá-la. A adoção de uma ou de outra forma de produção dessas práticas irá depender das maneiras como os participantes do ato comunicativo negociam sua produção e sua recepção, a produção de sentido nas relações discursivas.

Isso acontece, porque o discurso consiste nas maneiras pelas quais as pessoas representam o mundo, incluindo a si mesmas e suas atividades produtivas (Fairclough, 2003). Assim, diferentes formas de representação são diferentes discursos, os quais se relacionam com diferentes posições, ou seja, as representações constituem diferentes visões do mundo social, compreendendo aspectos do mundo físico, mental e social. Nas palavras de Fairclough (2003, p. 31) “um discurso é um modo particular de representar algum aspecto ou área da vida.”

A pesquisa apresenta convergência entre discurso, inclusão e diversidade. Desse modo, para a análise do processo de educação inclusiva, dá-se ênfase a uma concepção mais voltada para a Análise de Discurso (AD) em oposição à ADC. Ressalta-se que a AD foi trazida a essa discussão, devido à sua contribuição ao debate sobre inclusão. Já a ADC constitui-se em um guarda-chuva da pesquisa, pois ela representa um campo interdisciplinar, visto que se atém ao conjunto de disciplinas, e transdisciplinar, no que se refere às ciências.

Segundo o prisma das obras foucaultianas, os aspectos discursivos influenciam o processo de subjetivação dos sujeitos. O discurso, numa definição simplista, é qualquer forma de produção de sentido: um quadro, uma palestra, uma escultura, um perfil virtual, capazes de produzir sentidos, são discursos (FOUCAULT, 2008). Para o autor, a produção de sentidos poderá vir a ser interiorizada pelos sujeitos e, se isso ocorrer, tal interiorização passará a construir sua realidade. Apesar de as formas mais comuns de discursos serem o político, o religioso, o médico e o educacional, deve-se ter em mente que outras formas produtoras de sentido também são, como os sentidos presentes nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

O discurso não é ingênuo, desprezioso ou desinteressado, antes, possui o objetivo de obter poder e domínio. Durante sua produção, existem mecanismos de controle, ordenação e distribuição que visam dominar a sua aparição. Os sistemas que possuem influência na vida das pessoas tais quais os discursos apresentados, conseguem interferir na psique dos seres humanos e fazer com que sua compreensão da realidade o aceite (FOUCAULT, 2008, p. 79).

Dessa forma, se determinado discurso faz sentido para um indivíduo, torna-se aceito como uma verdade e, sendo verdade, passa a fazer parte de suas crenças, e serve de subsídio para nortear suas ações. Na episteme atual, Foucault (2008) descreve que os novos discursos emergem sob a bandeira da inclusão e da diversidade. Tais linhas discursivas são impulsionadas por um cenário globalizado, conectado e interativo. As possibilidades de novas bases discursivas que apoiem uma nova formação identitária se apresentam. Resta saber se esses novos parâmetros vão incluir ou aumentar lacunas existentes entre estudantes com ou sem deficiência visual.

Enquanto Foucault (2008) direciona a AD para o sujeito, a ADC enfatiza a relação social entre os seus atores, conforme Fairclough (2003), o qual propõe que a ADC se constitui como perspectiva de análise das relações entre o discurso e seus outros elementos. O autor vê essas relações 'oscilando' entre um foco em textos específicos e uma ênfase naquilo que ele chama de 'ordem do discurso', a estruturação social de uma língua e sua parceria com determinadas práticas sociais.

Contudo, observa-se que Fairclough (2016) dá importância a algumas discussões de Foucault, trazendo-as para o interior da ADC. Destaca a formação

discursiva de objetos, sujeitos e conceitos. Segundo ele, o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, moldam e restringem suas próprias normas, convenções, relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes.

Sociologicamente, conceituações relevantes do discurso são particularmente as influenciadas pelo método de Foucault, porque, entre outras razões, esse autor vê o poder social como discursivo. Para Fairclough,

[...] o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 56).

Existem dois focos principais que, na perspectiva de Fairclough (2001), complementa o método para alcançar esse objetivo: ele conceitua discurso como composto pelas três dimensões (texto, prática discursiva e prática social), e introduz o conceito hegemonia sobre ideologia para prover a luta entre vozes taticamente polivalentes pela supremacia na ordem do discurso. "Discurso", no singular, passa a significar a linguagem em uso (qualquer modo e com qualquer recurso semiótico), em seu contexto de situação e de cultura. Discursos", no plural, resgata e se apropria do conceito de "formações discursivas" (FOUCAULT, 2001), significando representações de mundo com base nas perspectivas socioculturais particulares.

Desse modo, discurso constitui, principalmente, um termo de linguística, onde denota a linguagem além do nível da frase e inclui uma série de textos. Na visão de Litosseliti e Sunderland (2002), o foco interpessoal a essa definição enfatiza que o discurso abrange um elemento supra sentencial, e funcional em termos de uso da linguagem, o que significa que ele comunica significados em um determinado contexto.

Nessa perspectiva, o discurso é usado para referir-se ao idioma específico de determinadas situações sociais, como, por exemplo, discurso em sala de aula. Alguns autores o definiram em diferentes modos: como prática real de falar e escrever (WOODILLA, 1998) ou, mais especificamente, como um conjunto interconectado de textos e as práticas de sua produção, distribuição e recepção. A realidade social é

construída e torna-se real por meio dos discursos, e as interações sociais não podem ser entendidas sem referência aos discursos que lhes dão significado (PHILLIPS, HARDY, 2002).

No entanto, o texto deve ser diferenciado do discurso, que é o texto em contexto (VAN DIJK, 1990), embora não possa ser separado da prática discursiva e social (FAIRCLOUGH, 1992). Os textos podem ser considerados unidades discursivas e manifestações materiais do discurso (CHALABY, 1996). Além disso, A noção de texto inclui formas diferentes: escritos, figuras, símbolos, artefatos (GRANT et al., 1998). Textos são lugares em que os complexos de significados sociais são produzidos numa certa situação histórica de sua produção, que de maneira parcial anota a história dos participantes de sua produção e das instituições envolvidas - uma história parcial da linguagem e do sistema social.

1.1 Identidades: definições e perspectivas atuais

Na seção anterior, fiz um panorama geral da ADC, dos discursos, enfocando algumas de suas definições, bem como a importância das discussões apresentadas pela AD para a educação inclusiva. Nesta seção, apresento análise da linguagem dos significados atuais de “identidade”. Existem diversas vertentes com perspectivas diferenciadas que desempenham papel central nos debates em todos os subcampos da ciência política, ou melhor, nacional, étnico, identidades de gênero e estado. A “identidade” deriva principalmente do trabalho do psicólogo Erik Erikson (1972), assunto estudado por outros autores, sendo que alguns deles, serão apresentados no decorrer da dissertação.

Um assunto que vem sendo discutido, está diretamente ligado às identidades das pessoas, que, na atualidade, passam a assumir papéis diversos na sua constituição como ser humano. Na seção, são abordados aspectos referentes às identidades de pessoas sem e com deficiência, procurando demonstrar com base nas ideias dos autores pesquisados, que em sua constituição, não há identidades autênticas, fixas, idênticas. E que essas são construídas de forma plural (ORTIZ, 1986), inseridas nos princípios de metamorfose defendido por Ciampa (2001), variando de pessoa para pessoa.

Como já foi visto, a ADC consiste em uma abordagem (inter) transdisciplinar para estudos que se ocupam com o discurso, compreendido como forma de ação,

representação, e identificação, constituído socialmente, ocupando-se de relações sociais e sistemas de crenças e valores. É um modo de representar o mundo, de agir nele, de identificar a si mesmo e aos outros, contribuindo para a constituição de modos particulares e sociais de ser e para a formação de identidades sociais ou pessoais particulares. O discurso provoca mutabilidade nas identidades de atores sociais, que segundo Hall (2003, p. 7) "as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno". (FAIRCLOUGH, 2003).

Não obstante, retoma-se (ORTIZ, 1986), o qual defende que não existe uma identidade autêntica, e sim uma pluralidade de identidades construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos. Sendo assim, a constituição da identidade do indivíduo inicia-se com o nome que lhe é atribuído ao nascer e processa durante toda a vida.

Nos últimos anos, estudiosos que trabalham nas áreas de ciências sociais e humanas, têm se interessado intensamente por questões relacionadas às identidades. Na ciência política, por exemplo, o conceito de identidade encontra-se no centro de debates animados em todos os principais subcampos. Nesse sentido, "identidade" consiste numa formulação moderna de dignidade, orgulho ou honra que vincula implicitamente tais conceitos para categorias sociais. Além disso, a ciência política permite entender melhor como "identidade" pode ajudar a explicar ações políticas e o significado de reivindicações como "identidades socialmente construídas".

De acordo com Larraín (2001), no processo social de construção de identidades pessoais, há um compartilhamento de "afiliações, características ou lealdades grupais culturalmente determinadas, que contribuem para especificar o sujeito e seu sentido de identidade", consideradas coletivas de gênero, classe social, etnia, sexualidade, nacionalidade. Para ele, em cada nação as versões de identidade nacional dominantes são as construídas em função dos interesses das classes ou grupos dominantes, que buscam manipular os dominados.

Para o autor, as identidades pessoais dos indivíduos, na maioria das vezes, são construídas e manipuladas por uma classe dominante que a todo custo tenta controlar os grupos subordinados a ela. Questiona-se o que deve ser feito para que os subordinantes não determinem a construção identitária de seus subordinados, a ponto de comprometer seu crescimento pessoal, intelectual e profissional. Salienta-se

que só será possível romper tais barreiras com luta constante, não apenas de forma individual, mas em conjunto, unindo esforços de todo o grupo que os representa.

Se se levar em consideração que identidades se constituem ao mesmo tempo em diferença e igualdade com relação aos outros, é algo que une a subjetividade e a objetividade, pois, "sem essa unidade, a subjetividade é desejo que não se concretiza, e a objetividade é finalidade sem realização" (CIAMPA, 2001, p. 145), deve-se considerar-se que essas duas concepções caminham juntas, uma complementando a outra.

Do ponto de vista da Psicologia Social, (CIAMPA, 1987) conceitua identidade como metamorfose, fato já discriminado, a qual desenvolve-se em constante transformação, em que há resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. De acordo com o autor (1987), identidade consiste na articulação entre igualdade e diferença, movimento. Não obstante, a identidade pressuposta é resposta pelos ritos sociais, que passa a ser vista como algo dado e não como sendo dado entre si. Desse modo, se alguém atribuir identidade fixa a um indivíduo, confinar-lhe-á como um ser incapaz de avançar em busca da realização de seus projetos de vida. Além disso, torna-se pertinente entender como a psicologia social e a linguística aplicada, na ótica de Moita Lopes (2002) se aproximam dos estudos da ADC no tratamento das identidades.

A fim de complementar as ideias apresentadas anteriormente, considera-se os principais tipos de investigação promovidos pela Psicologia Social, como as releituras de conceitos comuns dessa ciência como práticas de discurso, estudos sobre o discurso psicológico do senso comum, e sobre o modo de manejo de questões psicológicas, tais como responsabilidade e motivação (EDWARDS, 2004). Assim, de modo específico, os conceitos cognitivos são redimensionados e estudados como ação situada em um contexto discursivo. Seu objetivo não é negar as formas de organização cognitiva, mas questionar alguns pressupostos e procedimentos pelos quais as cognições são definidas.

A partir dessa perspectiva psicológica, a língua é vista não apenas como um conhecimento abstrato na mente dos sujeitos ou conhecimento orientado por estruturas, restrições ou regras, e sim algo concreto pertinente ao mundo físico e real. Isso significa dar ênfase ao que acontece entre as pessoas, descartando, nesse caso, o que acontece dentro das pessoas. Este é o campo privilegiado da Linguística Aplicada: o estudo da língua em uso. Portanto, a cada dia, com a expansão do

discurso, na medida em que podemos interagir praticamente com qualquer pessoa em qualquer lugar, percebe-se a necessidade de incorporar outros saberes, outras maneiras de interagir, outros tipos de relacionamento.

Essas considerações vêm ao encontro à visão de Moita Lopes (2002) que, ao reconhecer as identidades discursivas como traço individual ou característica que existe, somente, quando é reconhecida socialmente. O seu aspecto mais importante é o social, por meio do discurso, da existência de determinadas características que tornariam possível identificá-la de um modo e não de outro. As identidades por afinidade, que são compostas por um grupo de pessoas que tanto podem estar próximas umas das outras fisicamente quanto dispersas pelo mundo afora – a motivação que as une é seu interesse por determinado assunto ou tema, ou ainda, práticas sociais em comum.

Segundo o princípio de que as pessoas com deficiência em sua constituição histórica, são consideradas seres humanos, suas identidades não devem ser vistas de forma fixa, destituídas de evolução. Na ótica de Silva (2000) afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora, isto é, que definição incluir ou excluir durante sua construção.

Na perspectiva da diversidade, o autor afirma que a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve adotar posição, sendo socialmente aceitas e pedagogicamente recomendadas as de respeito e tolerância. Conceitua-a como: “aquilo que se é: ‘sou brasileiro’, ‘sou negro’, ‘sou homossexual’, ‘sou jovem’, ‘sou homem’”. (SILVA, 2000, p. 74).

Tal princípio possibilita compreender o sujeito com deficiência a partir de sua anomalia biológica: “sou um deficiente mental”, “sou parapléxico” ou ainda, “sou um deficiente visual” (TASSO; SILVA, 2013, p.289). No entanto, segundo as autoras, essas afirmações constituem-se em uma rede de negações que pode implicar na hierarquização e estigmatização, atribuindo valores negativos ao grupo que “não é normal”.

Já a diferença, aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher” (SILVA, 2000, p. 74), a qual necessita ser ativamente produzida, no mundo cultural e social. Todavia, segundo o autor, o outro constitui um problema social, porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o

outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável, visto que esse outro se faz presente em todas as sociedades, constituindo-se seu membro participante.

Com base na literatura que trata sobre o tema, obteve-se informações de que a identidade social formada em torno das pessoas que têm deficiência na sua construção histórica, é marcada por estereótipos associados à incapacidade, inferioridade e exclusão. Apesar de ser difícil abandoná-los, a identidade é mutável, pois depende das relações discursivas e de poder que a permeiam. Partindo da premissa de que identidade é metamorfose e essa é vida, movimento (CIAMPA, 2001), como na atualidade, ainda há pessoas que acreditam que as identidades de pessoas com alguma limitação não se movem? Ou que pelo fato delas terem a mesma limitação são idênticas entre si? São ideias extremamente equivocadas, visto que duas ou mais pessoas com a mesma limitação são diferentes, tendo em comum apenas a limitação.

Desse modo, a concepção de identidade fixa, elaborada no Iluminismo, que considerava o sujeito essencialmente o mesmo ao longo de sua vida (HALL, 2003), na atualidade é descartada. Sendo assim, esse autor defende a ideia de identidade fluida, que consiste num processo no qual o indivíduo se torna e se constitui identitariamente ao longo da vida, descartando a concepção de imutabilidade. Segundo ele, na contemporaneidade, o sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente.

De acordo com Goffman (1988), o foco do processo de constituição da identidade da pessoa está no papel do controle da informação, na manipulação do estigma, centrando-se na representação dos diversos papéis desempenhados no contexto social, levando em conta a relação com a audiência. Esses papéis tendem a ser categorizados para facilitar a relação entre os “diferentes”. Para esse autor, estigma consiste em um atributo considerado profundamente depreciativo pelo meio social, que conduz o indivíduo ao descrédito de forma intensa, sendo visto como defeituoso, fraco ou em situação de desvantagem em relação aos demais.

Além disso, destaca-se outra forma de categorização, o estereótipo que ainda é bastante utilizado em ambientes por onde circulam pessoas que fogem aos padrões estabelecidos pela sociedade. Isso está diretamente ligada à falta de informação por parte de pessoas que desconhecem a realidade daquelas que têm alguma deficiência. Do ponto de vista psicossocial, consistem em produtos das relações sociais que se traduzem como crença generalizada, abusiva (aplicada uniformemente a todos os

membros de um grupo), atribuído de forma superlativa e, geralmente, com viés negativo.

Depreende-se, que as “identidades estigmatizadas” das pessoas com deficiência não se apagam só porque o discurso da educação inclusiva tem forte apelo ético e é estampado em telenovelas, publicações (científicas e jornalísticas) e documentos oficiais. Sua construção é bem mais ampla, necessitando de um conjunto de aspectos para atingir desenvolvimento capaz de constituir atores sociais em agentes de suas próprias vidas e ações.

Portanto, percebe-se claramente, que na construção identitária de pessoas deficientes/com deficiência, são negadas importantes oportunidades de metamorfose. A fluidez e a dinamicidade afirmadas como inerentes aos processos de tal construção, são postas em xeque pelas amarras do deficiente estigmatizado às características de sua deficiência. Um exemplo disso, seria uma pessoa com deficiência, executar movimentos e comportamentos que não se alinham às expectativas normativas, provocando estranheza e admiração.

Quanto à identidade de pessoas com deficiência visual, parte-se, primeiramente, do pressuposto de que elas se constituem à medida que suas ações vão sendo interpretadas pelo outro, mediante internalização de papéis, definidos, inicialmente, pelas pessoas que são referência mais concreta a elas, como a família e, posteriormente, pelo grupo social maior no qual estão inseridas. Assim, considera-se que essas pessoas formam a imagem de si, a partir de como os “outros” o significam.

Alguns pesquisadores já apontaram para a importância das interações sociais na formação dos sujeitos e destacaram as implicações das interpretações do grupo social na constituição de sujeitos com deficiência visual. Encontra-se nesses trabalhos apoio para realizar uma reflexão inicial a que propus neste estudo. Na concepção de Glat (1989), por exemplo, os sujeitos vão configurando as suas respectivas identidades a partir das percepções e representações dos que estão a sua volta. Neste sentido, conclui-se que a imagem que pessoas com deficiência constrói de si mesma reflete a visão de seus parceiros sociais.

As mudanças, ao longo da história, na concepção de sujeito, têm implicações importantes quando se considera que a maneira como um indivíduo vê a si mesmo e se situa no mundo depende, fundamentalmente, da mensagem que ele recebe das pessoas com as quais convive. Para Goffman (1988), a identidade pessoal e social

constitui-se em uma função dos interesses e definições que os outros têm em relação às pessoas com deficiência visual. Dessa forma, a identidade pessoal é determinada essencialmente pelo papel que se ocupa no mundo e pelo modo como somos percebidos e tratados pelos demais.

QUEM SOU EU...

Uma simples brasileira.
Sou tocaninense
Pertencço ao gênero feminino.
Vida acadêmica, estudante.

Limitação física, deficiência visual.¹
Do ponto de vista legal, cegueira.
Do ponto de vista educacional, baixa visão.
Ah! Essas limitações causam barreiras, mesmo assim, não me impedem de lutar por dias melhores.

Minha identidade não é fixa, imutável.
Não é idêntica à de pessoas com a mesma limitação
Passa por metamorfose, mudanças.
Assumindo papéis diversos.

Tenho vida profissional diversificada.
Professora /revisora de materiais em Braille.
Língua portuguesa; alfabetizadora; Braille.

Jandira Azevedo da Silva (2020)

De acordo com Silva (2000), o processo de produção de identidades oscila entre dois movimentos: aqueles que tendem a fixá-las e tentam a estabilizá-las. Os que tendem a subvertê-las e a desestabilizá-las. Não tão raro na atualidade, quando se trata de relações entre pessoas sem e com deficiência, ainda se depara com as que acreditam na fixação e estabilidade de identidades.

O poema acima demonstra a mutabilidade de identidades. Não importa se as pessoas tenham alguma limitação para sua identidade passar por metamorfose. O

¹ Veja a classificação da deficiência visual no Capítulo 2.

que de fato irá proporcioná-las, são as condições oferecidas a elas para que possam alcançar êxito em suas vidas.

Ao escrever a quarta estrofe, inspirei-me na teoria de metamorfose defendida por Ciampa (2001), a qual consiste na movimentação de identidades, o que desmistifica a ideia equivocada, ainda vigente na atualidade, de que pessoas com deficiência visual, por exemplo, apresentam traços idênticos entre si. Têm o mesmo nível de conhecimento. São parecidas. Têm as mesmas preferências. Se interessam pelos mesmos eventos culturais, situações do dia a dia como acesso a um aplicativo de celular. Além do mais, ainda há aquelas que pensam que todas elas se conhecem e que todas são amigas.

1.2 Hegemonia, ideologia e poder: três interfaces da ADC implicadas em relações de dominação

Na seção anterior, abordei o tema identidades que, na atualidade passam a assumir papéis diversos na sua constituição como ser humano. Já nessa seção, discuto sobre três interfaces da ADC, a saber: hegemonia, ideologia e poder, buscando entender suas implicações no processo de educação inclusiva, bem como suas influências na construção identitária do público alvo dessa modalidade de educação.

A primeira interface diz respeito à hegemonia, que segundo Fairclough (2019), age nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Todavia, há aqueles que tentam manter o foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação. Na visão de Fairclough (2019), a luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, incluindo as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

De acordo com o autor, há duas relações estabelecidas entre discurso e hegemonia: a primeira, consiste na luta hegemônica, a qual assume a forma da prática discursiva em interações verbais, a partir da dialética entre discurso e sociedade, em que essas são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Já a segunda, consiste no próprio discurso, que se apresenta como uma esfera da hegemonia. Sendo assim, numa perspectiva discursiva, a luta hegemônica pode ser

vista como disputa pela manutenção de um status partilhado culturalmente para certas representações particulares, do mundo material, mental e social (FAIRCLOUGH, 2001; 2003).

Assim, o conceito de hegemonia reforça a relevância da ideologia no estabelecimento e na manutenção da dominação porque, sendo as hegemonias relações de dominação fundamentadas, especialmente, no consenso e não na coerção, a naturalização de práticas e de relações sociais é fundamental para permanência de articulações baseadas no poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

No entanto, percebe-se desde épocas remotas à atualidade, que há uma luta constante por parte dos subalternos em romper os paradigmas estabelecidos por aqueles que detêm o poder hegemônico de uma determinada organização para conseguirem avançar em seus projetos de vida, tanto pessoal quanto profissional. Mesmo que as formas de dominação, que constituem um exercício de poder, sustentam-se mediante mecanismos de legitimação, sendo considerada sua 'aceitação' (GRAMSCI, 1987), tendo a hegemonia como uma maneira ou mecanismo pelo qual um poder governante conquista o consentimento dos subjugados a seu domínio, torna-se imprescindível a luta constante dos subalternos para conseguir avançar em seus ideais de vida. No caso específico da educação inclusiva, nota-se que as políticas públicas que definem sua estruturação são impostas de cima para baixo, ficando a base, aqueles que lidam diretamente com os estudantes que necessitam dessa modalidade de educação, apenas com a parte da execução das ações, desencadeando desse modo, a precariedade do processo, pois na maioria das vezes, as pessoas que estão no topo da pirâmide, não têm conhecimentos suficientes do assunto que está em suas mãos.

A segunda interface centra-se na ideologia, a qual consiste em significações ou construções da realidade, que inclui o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais (THOMPSON, 2011), contando com três asserções que a caracterizam: primeiro, ela tem existência material nas práticas das instituições, as quais abrem caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, 'interpela os sujeitos', que conduz à concepção de que um dos mais significativos 'efeitos ideológicos', que os linguistas ignoram no discurso, é a constituição dos sujeitos. Terceiro, os 'aparelhos ideológicos de estado' (instituições tais como a educação ou a mídia), constituem-se em locais e marcos delimitadores

na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele, como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

Uma definição de ideologia proposta por Thompson (1984), consiste em construções de práticas de perspectivas particulares ‘unilateral’, que ‘elimina’ as contradições, os dilemas e os antagonismos das práticas, de acordo com os interesses e projetos de dominação. Já Van Dijk (1998, p. 16) propõe-se a trabalhar com um conceito geral de ideologia que abarque também “sistemas que sustentam e legitimam a oposição e a resistência contra o domínio e a injustiça social”.

Ao retomar o termo ideologia, destaca-se aqui, os seus modos de operação, que, segundo Thompson (2011), subdividem-se em cinco, a saber:

Legitimação: apresenta relações de dominação como sendo justas, legítimas, dignas de apoio. **Estratégias:** racionalização, universalização e narrativização.

Dissimulação: o estabelecimento e a sustentação das relações de dominação ocorrem em meio à ocultação, negação ou minimização, ou então são representadas de forma a desviar a atenção de relações e processos a elas vinculados. **Estratégias:** deslocamento, eufemização e tropo (sinédoque, metonímia, metáfora).

Unificação: as relações de dominação são estabelecidas e sustentadas ao se apelar à construção, no nível simbólico, de uma espécie de identidade coletiva, propiciando um tipo de unidade entre os indivíduos que prevalece a despeito de possíveis diferenças e divisões. **Estratégias:** standardização e simbolização da unidade.

Fragmentação: opera no sentido de segmentar uma coletividade e transformar um ou mais grupos em alvo perigoso ou pernicioso ao grupo dominante. **Estratégias:** diferenciação e expurgo do outro.

Reificação: “situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal”. **Estratégias:** Naturalização, Eternalização, Nominalização/passivização.

Além disso, Van Dijk (1991) conceitua ideologia, tipo de crenças compartilhadas por grupos sociais e suas estruturas cognitivas e discursivas como polarizadas entre NÓS e ELES, isto é, endogrupos (nós) e exogrupos (eles), envolvendo a representação partilhada de identidades, objetivos, normas sociais e valores, recursos e interesses discursivos.

Na perspectiva de Thompson (2000), há dois tipos gerais de concepção de ideologia: a primeira, a neutra, que a compreende como uma forma de investigação

social ou como um aspecto da vida social, não sendo nem mais nem menos atraente ou problemático. A segunda, a crítica, que conforme o autor (2000), imputa aos fenômenos caracterizados como ideológicos, um criticismo implícito ou sua própria condenação. Em sua concepção, todo fenômeno ideológico é enganador, ilusório e/ou parcial. Cabe informar de que Thompson (2000) insere-se no segundo grupo. Mantém, o sentido crítico do termo, embora se apoie nas conceituações críticas anteriores, sua formulação abandona alguns dos temas implícitos nelas.

Segundo Fairclough (2019), as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender nas sociedades, também transcendem a ideologia. Complementando Fairclough (2019), Chauí (2004) avalia que a ideologia consiste na transformação das idéias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias).

Com base nas ideias dos autores apresentados anteriormente, depreende-se que assim como a hegemonia, a ideologia na maioria das vezes também está intimamente ligada ao fenômeno de dominação. Observando mais uma vez o processo de educação inclusivo, percebe-se que sua efetivação é dificultada, devido à má administração de políticas públicas direcionadas a esse processo de educação. E ainda pelo fato de as práticas ideológicas adotadas no sistema educacional de um modo geral, não atenderem de forma concreta às necessidades de estudantes alvos da inclusão.

Na concepção de autores como Barton e Hamilton (1998), Rios (2013) e Street (2014), o processo de letramento ao ser estudado apenas em suas interações verbais, constitui-se em ideologias e hegemonias que ocorre mediante dizeres e fazeres, na condição de prática discursiva. Sendo assim, ao centrar-se o letramento vernacular ou dominante em detrimento de outras formas desse processo, de certa forma impõe essas duas concepções, conseqüentemente, exercendo um certo poder sobre as formas de letramentos não privilegiadas. Isso de uma certa maneira, representa prejuízo aos estudantes, visto que ao desprezar por exemplo as modalidades de letramento que eles trazem consigo ao chegar à escola, pode causar bloqueio em seu processo de ensino e aprendizagem.

E por último, a terceira interface, que se concentra no poder, o qual tem como principal lema, exercer dominação. Nos últimos anos, teóricos sociais tentam definir as perguntas, as quais advêm de pessoas que não têm poder econômico, mas poder social e político. Usaram filosofia, hegemonia e discurso como noção principal para explicar as interseções entre a produção social do conhecimento e a continuação das relações de poder.

O pensamento marxista da ideologia explica como as ideias dominantes em uma dada sociedade revelam os interesses de uma classe econômica dominante. Na concepção de Marx (1987) e outros autores, relacionam a ideologia a uma visão da sociedade dominada pela classe econômica como um campo de poder social. No entanto, os teóricos do gênero e da “raça” questionaram o lugar da classe como o lugar do poder. Sendo assim, o poder consiste em um termo multifacetado, um elemento vital da sobrevivência humana e possui sinais e manifestações em todos os aspectos da vida social, desde as relações interpessoais através de transações econômicas até desentendimentos políticos e espirituais (FRANK BEALEY, 1999).

Desse modo, o poder está associado à política, autoridade e riqueza. Sua ideia consiste também, em influenciar as ações ou decisões de outra pessoa, seja por meio do uso de táticas de poder brando ou de força flagrante. Historicamente, tem sido considerado por critérios como tamanho e região da população, recursos naturais, força econômica, força militar e constância social. Teóricos como Sócrates, Platão e Aristóteles, afirmaram a importância do poder à sua maneira.

Na perspectiva de Fairclough (2001), o poder consiste na capacidade, pessoal ou social, de fazer as coisas para impor a própria vontade ou impor a vontade coletiva de um grupo em detrimento de outro. Segundo ele, consiste ainda, na capacidade ou potencial de um indivíduo ou grupos de indivíduos de influenciar e obrigar a ação. Pode ser força ou influência dessa, aceita/reconhecida ou não. Provavelmente, sua descrição mais conhecida, é o modelo teórico de Webber (1999), que o caracteriza como a chance do homem ou do número de homens de realizar sua própria vontade em uma ação comunitária, mesmo contra a resistência de outros participantes (FRANK BEALEY, 1999).

Sobre o relacionamento entre o poder e a linguagem (FAIRCLOUGH, 1989), há dois aspectos principais: o "poder no discurso" e "o poder por trás do discurso". O primeiro refere-se à atuação de participantes poderosos no exercício do controle, na imposição de restrições às contribuições dos demais participantes, sobretudo

aqueles em desvantagem no que se refere ao poder, intervenção que se relaciona ao conteúdo, às relações sociais e às posições de sujeito que as pessoas podem ocupar no discurso. Já o segundo, pressupõe o que seria o efeito oculto do poder, que leva à construção e à manutenção coesa e funcional de toda a ordem do discurso.

Além disso, na visão de Lasswell e Kaplan (1979), o conceito de poder é talvez o mais fundamental em toda a Ciência Política, uma vez que o processo político se baseia na formação, distribuição e seu exercício (em um sentido mais amplo, de todos os valores de deferência ou influência em geral). Segundo os autores (1979), a política do poder estava enraizada em sua luxúria, comum a todos os homens e, por esse motivo, era inseparável da própria vida social.

Desse modo, o poder está relacionado à prosperidade e seu uso para ganhar importância social por meio de suborno, persuasão, apoio ou bloqueio de várias forças no interesse da pessoa. Sua teoria também está intimamente associada à do realismo. Como fornece uma sensação de segurança, mantendo a lógica de que ninguém pode ferir/influenciar as pessoas quando elas têm a capacidade de feri-las/influenciá-las. Portanto, cada parte deve tentar maximizar e combinar seu poder.

Assim como a hegemonia e a ideologia, o poder, dependendo da forma como é conduzido, não produz resultados capazes de atender às necessidades dos membros de uma determinada organização, como por exemplo, família, escola, igreja, se aqueles que detêm o poder hegemônico nessas organizações, não o conduzir de modo a beneficiar seus subordinados, ficando esses, em desvantagem e não alcançando assim, êxito naquilo que almejam para suas vidas.

Se observar tais ideias no campo da educação, especialmente a educação inclusiva, percebe-se que há uma certa disputa daqueles que se encontram no topo da pirâmide em manter-se no comando, como também não tão raro, observa-se que há disputa até mesmo no campo do saber. Tudo isso, traz consequência negativa àqueles que necessitam de ajuda de outras pessoas para se desenvolverem.

1.3O processo de alfabetização de crianças e adultos, contextualizado nos princípios do letramento

Como discutido na seção anterior, as práticas hegemônicas, ideológicas e de poder, direcionam-se com frequência à dominação dos subordinantes sobre os subordinados. No caso específico da escola, isso pode desencadear lacuna no

processo de ensino e aprendizagem, atingindo de forma acentuada os estudantes que se encontram em fase de alfabetização, visto que a maior parte deles são crianças e mesmo os adultos pela ausência desse grau de escolaridade, ainda não possuem autodefesa a ponto de reivindicar seus direitos. Desse modo, nesta seção, promovo discussões sobre a alfabetização de crianças e adultos, contextualizando-o nos princípios do letramento. Pelas leituras sobre o tema, a partir da década de 80, teóricos da alfabetização passaram a defender a ideia de que ela não se resume apenas em codificar e decodificar símbolos linguísticos como acontecia no passado, em que era realizada na maioria das vezes de forma descontextualizada. Dessa época até o momento, defendem que a alfabetização deve acontecer na perspectiva do letramento, pois com base nas publicações disponíveis, alfabetizar letrando produz resultados positivos na aprendizagem dos educandos nessa fase de escolarização.

O letramento consiste em um direito humano, uma ferramenta de capacitação pessoal e um meio para o desenvolvimento social. As oportunidades educacionais dependem da alfabetização, que consiste no cerne da educação básica para todos e essencial para erradicar a pobreza, reduzir a mortalidade infantil, restringir o crescimento da população, alcançar a igualdade de gênero e assegurar desenvolvimento sustentável, paz e democracia (KLEIMAN; MATENCIO, 2005).

Com base nas leituras sobre o tema letramento, obteve-se informações de que ele surgiu pela primeira vez no Brasil em 1986, no livro de Mary Kato. Em 1988, no livro 'Adultos não alfabetizados: avesso do avesso' Leda Verdiani. Além do mais, Soares (2003), informa que o termo letramento surge da versão para o português da palavra inglesa *literacy*, que, etimologicamente vem do latim *littera* (letra) com o sufixo *-cy* que indica qualidade, condição, estado. Assim, *literacy* é estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

Uma informação importante, diz respeito à noção de alfabetização básica, a qual utiliza-se para o aprendizado inicial de leitura e escrita, processo pelo qual os adultos que nunca frequentaram a escola precisam passar. O termo alfabetização funcional é mantido para o nível de leitura e escrita que se pensa que os adultos necessitam. O uso do termo enfatiza a ideia de que, embora as pessoas possam ter níveis básicos de alfabetização, elas precisam de um nível diferente para operar no dia a dia (KLEIMAN, MATENCIO, 2005).

No entanto, para os autores (2005), inserir-se no processo de alfabetização é mais do que dominar psicológica e mecanicamente as técnicas de leitura e escrita. É

dominar essas técnicas em termos de consciência; entender o que se lê e escrever o que se entende: é comunicar-se graficamente, pois a alfabetização não envolve memorizar sentenças, palavras ou sílabas, objetos sem vida, desconectados de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação, uma autotransformação que produz uma postura de intervenção no contexto de uma pessoa.

Eles afirmam que dificilmente existe uma cultura oral ou predominantemente oral no mundo que não esteja de alguma forma ciente do vasto complexo de poderes inacessíveis para sempre sem alfabetização. Tradicionalmente, esse processo é visto como leitura e escrita. Embora esses sejam componentes essenciais do letramento, sua compreensão abrange muito mais. Definem alfabetização, a capacidade, confiança e vontade de se envolver com a linguagem para adquirir, construir e comunicar significado em todos os aspectos da vida diária. (KLEIMAN; MATENCIO, 2005).

O processo de alfabetização e letramento envolvem-se em oportunidades de aprendizado que as interagem com formas diferentes de texto, impressos e digitais, usando palavras, recursos visuais e gráficos. Iniciam a partir daí, aprender as regras da linguagem; como obter informações, avaliá-las e usá-las eticamente; como construir significado a partir de vários tipos de texto e como se comunicar efetivamente (KLEIMAN; MATENCIO, 2005).

Apresento a seguir, a Teoria Social do Letramento (TSL), a qual trata de aspectos diversos pertinente ao processo de alfabetização, referindo-se a atividades recorrentes, compostas por movimentos e ações corporais, entendimentos individuais e em grupo e interações com objetos. Na concepção de Barton (2007), alfabetização consiste em um conjunto de práticas sociais associadas a sistemas de símbolos específicos e suas tecnologias relacionadas. A TSL foi proposta por Barton e Hamilton (1998) e compreende o letramento como usos da leitura e da escrita em contextos situados, considerando-o como prática social em que estão envolvidas questões ideológicas e disputas hegemônicas (MENEZES, 2007; BATISTA JR., 2008).

Um fato observado, na TSL estão contidos os eventos de letramento. Na perspectiva de Barton (1994a), o termo 'evento de letramento' deriva da ideia sociolinguística do 'evento de fala'. Já na visão de Heath (1982), um 'evento de letramento' é caracterizado como qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos.

No entanto, na ótica de Street (2012), um evento de letramento é considerado como acadêmico, aquele em que acontece na academia, reconhecendo ainda, outros diferentes: verificar horários e tomar o ônibus, folhear uma revista, sentar-se na barbearia, ler sinais para escolher a estrada. Em sua visão, as práticas de letramento referem-se a essa concepção cultural ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais diversificados. Já na edição de 2014, ele prefere o termo práticas letradas para incluir os que são mais concretos e pontuais e o próprio letramento.

Entretanto, na concepção de Magalhães (1996), o termo eventos de letramento consiste em interações sociais que têm como tema algum exemplo de leitura ou escrita. Para ela, o discurso da inclusão é uma forma de prática social, contando com eventos de letramento, narrativas e documentos (textos), que são transformados em ações (gêneros discursivos), representações (discursos) e identificações (estilos) uma posição de defesa, promoção e inclusão social das pessoas deficientes.

Desse modo, os eventos de letramento como são concretos, são compostos de um lugar, de participantes e de ações e os letramentos são plurais, variando de contexto para contexto, de semiose para semiose, como formas, imagens, cores, nos eventos de letramento nos domínios da vida, correspondendo ao espaço familiar, ao trabalho, à escola. Se se leva em consideração os estudos de Street, a ideia de letramento, no singular, acaba vinculada ao letramento autônomo e, dessa forma, aproximar-se-á, significativamente, do conceito de alfabetização. Também, pensar em processos de alfabetização ou escolares, que vão além do domínio do código (decodificação), é referir-se a uma concepção de letramento no plural.

Contudo, vale destacar que a pluralização do termo como um grande salto para uma concepção mais social, mais sociocultural, mais diversa discursivamente. Outrossim, diferentemente da alfabetização, temporária e que o sujeito conclui nos seus primeiros anos de escolarização, o letramento, focalizado na pesquisa realizada, é concebido como um processo constante e dinâmico, há vista que, a cada dia, surgem novas situações sociocomunicativas e, conseqüentemente, novos eventos, exigindo determinadas práticas letradas, às vezes peculiares, conhecidas, atualizadas. Como destacam Barton e Hamilton (2000), “as práticas de letramento de um indivíduo mudam durante sua vida como resultado de exigências diferentes,

recursos disponíveis e suas possibilidades e interesses” (BARTON e HAMILTON, 2000, p. 7).

Na perspectiva de Street (2014), os letramentos são sociais, situados na cultura. Nessa direção, do mesmo modo que as sociedades têm suas peculiaridades, mesmo partilhando do que é coletivo, nelas há o reconhecimento de suas histórias particulares, suas culturas particulares. Por isso, há letramentos; e não letramento. Porque os letramentos são práticas sociais, culturais, concretas, estreitamente imbricados com ideologias, relações de poder, relações entre grupos sociais e questões de identidades.

Em complementação a Street (2014), na concepção de Rolin Moura (2017), um evento de letramento no ambiente escolar pode ser listados desde a aula, considerado o principal e primeiro evento de letramento representativo da escola, podendo ser desenvolvido desde o formato mais simples, com o docente e os discentes, numa sala de aula, até a aula mais elaborada, com o uso de recursos tecnológicos. Uma reunião de pais com os docentes, jogos na escola: olimpíadas, aula de campo.

A partir da metáfora da ecologia, (CARVALHO, 2006, p. 26-27), desenvolve a TSL em seis proposições, a saber:

- 1) Letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais: essas inferidas de eventos que são mediados por textos escritos;
- 2) Existem diferentes letramentos, associados a diferentes domínios da vida;
- 3) As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, visíveis e influentes do que outros.
- 4) As práticas de letramento têm um propósito e estão firmadas em metas sociais mais amplas e nas práticas culturais.
- 5) O letramento é historicamente situado;
- 6) As práticas de letramento mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e de produção de sentido.

Com base nas seis proposições, depreende-se que a abordagem de letramento se sustenta no tripé práticas, eventos e textos (BARTON; HAMILTON, 1998) e que há diferentes abordagens de letramentos, sendo uns mais privilegiados em detrimento de outros.

Na atualidade, existe uma crescente conscientização do letramento como prática social, e não como um conjunto de habilidades que uma pessoa possui. Nessa

abordagem, o letramento é o que as pessoas fazem, não o que aprendem. Alfabetização não é simplesmente saber ler e escrever um script em particular, mas aplicá-la para fins específicos em contextos específicos de uso (BARTON, 1994). Assim, estudos da abordagem sociocultural do letramento revelam mais uma vez que pessoas não alfabetizadas envolvem-se em práticas de alfabetização em suas próprias comunidades, assim como pessoas com habilidades avançadas de alfabetização envolvem-se em práticas não alfabetizadas.

Conseqüentemente, a alfabetização é uma atividade social. A ideia de que ela é individualizada, discreta, faz parte do que passou a ser chamado de "mito da alfabetização" (GRAFF, 1981). Sendo assim, a visão da TSL que vê alfabetização como prática social, também significa que a avaliação das realizações é definida em termos de como os participantes usam suas habilidades desse processo.

Nesse sentido, a articulação entre a ADC e a TSL se dá em parte pelos pressupostos teóricos da existência da ideologia nas práticas, da luta pelo poder hegemônico no âmbito dos discursos, pela visão constitutiva dos discursos e pela perspectiva da mudança social através da reflexividade. Torna-se necessário, no entanto, o intercâmbio teórico entre os dois conceitos a seguir: práticas discursivas de letramento e práticas de letramento inclusivo, a fim de que se adquira um arcabouço mais coerente para subsidiar as análises (MAGALHÃES, 1995; BATISTA JR., 2008; SATO, 2008).

1.3.1 Alfabetização digital e letramento digital: novos desafios a serem enfrentados

Na seção anterior, trouxe à tona os processos de alfabetização e letramento de crianças e adultos. Nesta seção, conto com uma exposição de dois termos até então desconhecido da maioria das pessoas: alfabetização digital e letramento digital. A seguir, algumas considerações sobre tais termos, visto que na atualidade, fazem parte não apenas do cotidiano de estudantes que necessitam serem inseridos em um mundo predominantemente digital, mas de todas as pessoas que, na atualidade, precisam ser inseridas nesse mundo globalizado, para conseguirem realizar tarefas do cotidiano.

Ao longo da história, as habilidades de alfabetização sempre foram importantes. Cartas escritas mudaram para as habilidades telefônicas e

posteriormente, para a capacidade da Internet. Os alunos de hoje estão praticando alfabetização de maneira que seus professores não poderiam ter imaginado, com crianças a partir dos três anos de idade aprendendo tecnologia, assim como aprendem a língua falada (GASQUE; TESCAROLO, 2010).

Os autores (2010) informam que com a crescente importância da tecnologia na sociedade, a alfabetização digital está ganhando reconhecimento como a ferramenta mais valiosa para a aprendizagem ao longo da vida. O que isso significa? Essencialmente, como cidadãos de uma sociedade global, a influência das mídias sociais, tecnologia e recursos online é enorme. Para as crianças, o acesso a um computador doméstico com internet aumenta exponencialmente a probabilidade de frequência da faculdade de aprendizagem. Para os adultos, o mundo da tecnologia em constante evolução pode ajudá-los a ter sucesso ou impedi-los de avançar em sua vida pessoal e profissional. Isso irá depender de como eles encaram a inserção dessas novas ferramentas em seu dia a dia.

Sua definição mudou ao longo dos anos, criando um ambiente em que a tecnologia permeou a sala de aula em um grau não diferente do local de trabalho (STREET, 2014). O autor afirma que na atualidade, os alunos aprendem de maneira que seus professores nem imaginavam décadas atrás, quando estavam na escola. Segundo ele, aprendem a tecnologia da mesma maneira que aprendem a língua falada e hoje não é incomum que uma criança de 3 anos tenha algum conhecimento básico sobre como acessar o computador e carregar um jogo (espero que seja educacional) (STREET, 2014). Entretanto, a alfabetização digital precisa ser promovida em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, por meio da renovação curricular para todas áreas de especialização, de cursos complementares e de extensão e na educação de jovens e adultos, conforme preconiza a (LDB, 1996).

No ano de 2000 o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) publica o “Livro Verde da Sociedade da Informação”, que contém as metas de implementação do Programa Sociedade da Informação e constitui uma súmula consolidada de possíveis aplicações de Tecnologias da Informação. O referido livro contempla um conjunto de ações para impulsionar esse modelo de sociedade no Brasil em todos os seus aspectos: ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento e comércio eletrônico, promovendo novas aplicações.

Portanto, percebe-se que a sociedade mudou nos últimos 15 anos. Tornou-se cada vez mais importante continuar a educação após ingressar na força de trabalho. A influência da tecnologia nos negócios é a principal razão desse novo mandato. No aprendizado inicial até a idade adulta, a alfabetização digital mostra a maior promessa de sucesso. A indústria da Edtech há muito se concentra no valor da competência digital para crianças. Certamente, é hora de a alfabetização digital ser incorporada à educação de adultos da mesma maneira, inserindo, apenas, alguns ajustes.

Outro termo a destacar nessa seção, diz respeito ao conceito de letramento digital, o qual foi elaborado por Rosa (2013, p. 17):

Letramento digital significa a condição que permite ao sujeito usufruir das tecnologias de informação e de comunicação (TICs) para atender às necessidades do seu meio social e se desenvolver autonomamente na sociedade da informação. A sua operacionalização se dá por meio da conjunção de duas dimensões complementares de habilidades funcionais que um indivíduo deve possuir: habilidades técnico-operacionais e habilidades informacionais em TICs.

Na visão de Saito e Souza (2011), há necessidade de traçar o percurso desse conceito, que não se resume apenas a letramentos que ocorrem via computador, todavia envolvem transformações dinâmicas devido a constantes atualizações de tecnologias adotadas nesses letramentos, o que acarreta diferentes abordagens epistemológicas nesses processos.

A relação entre um conhecimento básico, um conhecimento mais aprofundado das TICs, aliada a uma tradução equivocada de digital literacy como alfabetização digital, acabaram instaurando ou reproduzindo as dicotomias que já vinham sendo confrontadas entre alfabetização e letramento nos estudos tradicionais ou analógicos. Pelo menos em terras brasileiras, acabou surgindo o binômio alfabetização digital e letramento digital, que também são contrastados assim como os conceitos matriz relativos aos fenômenos analógicos (SAITO; SOUZA, 2011, p. 125).

De acordo com os autores (2011), letramento digital consiste em:

Uma rede de múltiplos letramentos, entendidos como práticas sócio discursivas do ambiente digital, mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – em suas dimensões técnicas, sociais e hipersemióticas –, ideologicamente marcadas por contextos específicos e agenciadas por sujeitos e instituições posicionados sócio-

historicamente na Sociedade Informacional (SAITO; SOUZA, 2011, p. 136).

Destaca-se que, o desenvolvimento do ser humano acontece a partir das relações estabelecidas com o ambiente cultural. Em tal interação, o indivíduo modifica e constrói novos bens culturais, assim como modifica-se internamente por meio dos signos e das aquisições simbólicas, como a linguagem, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2003). Sendo assim, observa-se que, desde muito cedo, a criança passa do estado de natureza biológica para o estado de natureza social por meio das relações estabelecidas com o outro, ou seja, das relações interpessoais (GASQUE, TESCAROLO, 2010, p. 11).

Em relação ao uso de TICs, desde o período pré-escolar à vida adulta, são apreciadas na vida diária. De acordo com as Diretrizes Internacionais sobre Alfabetização da Informação, a educação tecnológica deve iniciar cedo. Como tal, há muito tempo é importante incentivar o avanço acadêmico. No entanto, o desenvolvimento de uma sociedade global tornou obrigatório o envolvimento de indivíduos de sucesso de todas as esferas da vida (GASQUE, TESCAROLO, 2010).

Ainda sobre o tema tecnologia, destaca-se nesta seção, mais dois aspectos gerados pelas novas formas de apreensão de conhecimento, a saber: letramento digital e o uso de imagens em um mundo predominantemente digital.

Nas sociedades modernas, saturadas de ferramentas e aplicativos de mídia visual (imagens, vídeos, páginas da web), acessar informações visuais torna-se necessidade central para todos os tipos de tarefas e usuários, incluindo pessoas com deficiência visual. Nesse contexto, ferramentas de assistência adaptadas (leitores de tela, terminais Braille, ampliação de tela) ajudam cada vez mais essas pessoas, as quais na maioria das vezes, têm dificuldades para acessar e manipular informações.

Sobre o uso de tecnologias que podem ser inestimáveis para elas, tanto como ferramenta para aprendizado e comunicação quanto para fornecer estímulo visual, ao usar um computador com software e hardware apropriados, é possível que elas passem a ter acesso a recursos padrões (GASQUE, TESCAROLO, 2010). Uma informação importante, centra-se na ideia de que antes de a tecnologia modificar os cuidados de saúde, a principal opção para assistência visual era a lente de aumento. As ferramentas disponíveis incluem não apenas melhores dispositivos de ampliação, também aplicativos e outros produtos que usam feedback de áudio ou tátil, em vez de visual (GASQUE, TESCAROLO, 2010).

De acordo com os autores (2010), há necessidade de garantir acesso e permanência com qualidade educacional para alunos com deficiência com a oferta de serviços, recursos, metodologia, currículo adequado e estratégias de ensino. Em sua concepção, oportunizar práticas de letramento aos estudantes com deficiência, é garantir melhores condições para leitura de mundo e de contextualizar situações vividas por eles de forma articulada com a realidade.

Além disso, há alguns trabalhos e pesquisas sendo feitos para encontrar maneiras de melhorar a vida de pessoas cegas ou com visão parcial/baixa visão (para esclarecimento desses conceitos, vide seção 2.2 no Capítulo 2). Os dispositivos de leitura e reconhecimento podem transformar *smartphones*, *tablets* e óculos inteligentes em auxílios indispensáveis a essas pessoas. Destaca-se que, oportunizar práticas de letramento aos estudantes com deficiência é garantir melhores condições para leitura de mundo e de contextualizar situações vividas por eles de forma articulada com a realidade. Desse modo, destaca-se que, proporcionar oportunidades de leitura e escrita na alfabetização dos alunos (impresso, Braille ou auditivo) garantirá repetidas oportunidades para aprender e praticar suas habilidades em leitura e escrita (GASQUE, TESCAROLO, 2010).

Desse modo, as novas tecnologias (NTs) modificam o espaço, o tempo, as relações e os tipos de comunicação que ainda continuam a coexistir com os outros campos de conhecimento inerentes a uma cultura. O ritmo diferente de desenvolvimento das sociedades foi dominado por essa inovação, que surpreendeu a todos.

No entanto, as tecnologias digitais não eliminam a inevitável aquisição de um modelo cultural que lhe dá a percepção de pertencer a uma sociedade ou a uma comunidade real. Acompanha essa última e modifica-a, transformando conhecimentos, relações interpessoais e comportamentos que aparentemente conectam os jovens. Elas são semelhantes em todo o mundo, mas felizmente encontram um mundo cognitivo diversificado nas diferentes localidades.

As mudanças na organização e na cultura são, de forma significativa, mudanças nas práticas discursivas. O uso linguístico assume na atualidade, maior importância como meio de produção e controle social no local de trabalho. Mais especificamente, espera-se agora que os operários se envolvam em interação face a face com o grupo, como falantes e ouvintes. Quase todas as descrições de emprego no trabalho 'colarinho

branco², mesmo nos níveis mais inferiores, enfatizam agora as habilidades comunicativas. As identidades sociais das pessoas como trabalhadoras passam a ser definidas em termos que tradicionalmente não têm sido considerados como ocupacionais, mas pertencentes a esfera da vida privada (FAIRCLOUGH, 2001, p. 21).

Algumas pessoas acreditam que a exibição do computador é mais fácil de visualizar do que materiais em papel, visto que é possível alterar a aparência da exibição na tela, por exemplo, um tamanho de texto maior pode ser selecionado ou usar cores diferentes. A ampliação de tela especial, como softwares, pode ser usada para dar ainda mais controle sobre a tela para adaptá-la às necessidades de um indivíduo. Desse modo, é importante salientar que, a informação e a alfabetização midiática são indispensáveis no mundo moderno. Pouca atenção foi dada aos seus aspectos específicos às pessoas com deficiência e, especificamente, às cegas e as com visão parcial. De fato, mídia e tecnologia, são ainda mais importantes no mundo dessas pessoas, pois o conhecimento e as habilidades de mídia implicam independência pessoal e maior qualidade de vida (GASQUE, TESCAROLO, 2010).

Na ótica de Stone (2007, p. 50), a compreensão do letramento online de educandos e educandas, e seu engajamento com a cultura popular fora da sala de aula, significa um poderoso acesso à elaboração de um currículo de leitura e escrita que seja relevante à vida das pessoas e que as prepare para as complexas atividades de letramento tecnologicamente mediadas em que terão de atuar no trabalho, na vida pessoal e comunitária, e em suas relações com o governo, com instituições e organizações. Portanto, essas são categorias que precisam receber atenção de todas as pessoas envolvidas no processo de educação.

Entretanto, o Novo Grupo de Londres (NGL) interessa-se especialmente em canais e modos de comunicação que podem ser denominados 'letramentos'. Particularmente Kress (2003) interessa-se pela noção de letramento visual. Então, para ele, o multiletramento sinaliza um novo mundo, em que as práticas de letramento envolvendo leitura e escrita são apenas partes do que as pessoas terão de aprender, a fim de serem 'letradas'. Na perspectiva de Kress (2003), elas terão de aprender a lidar com os ícones e símbolos, como o pacote Word for Windows com todas as suas combinações de signos, símbolos, limites, fotos, palavras, textos, imagens e assim

² Um trabalho de colarinho branco é tipicamente associado com ocupações clericais, vendas ou gerenciais, onde o código de vestimenta tradicional é muitas vezes uma camisa branca e gravata. Fonte: <https://dicionariodaeconomia.blogspot.com/> Acesso em: 12 abr. 2020.

por diante. De acordo com esse autor, de alguma forma, nós não estamos mais falando da linguagem no sentido tradicional de gramática, léxico e semântica, mas, ao contrário, estamos falando agora de sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, incluindo todas as outras formas semióticas de comunicação. Assim, é isso que significa o termo “multiletramento”.

1.3.2 Múltiplos letramentos: essenciais ao processo de inclusão de estudantes com deficiência visual

Na seção anterior, tratei sobre a alfabetização digital e o letramento digital, enfocando sua importância à atualidade. Nesta seção, trago à tona, algumas considerações sobre múltiplos letramentos, direcionando o seu foco de análise à utilização à multiplicidade de letramento, enfocando seus usos por estudantes com deficiência visual.

De acordo com a LDB (1996), em seu artigo primeiro, “[...] a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O texto da Lei sugere que a educação necessita ser atrelada aos processos de letramento, que está intimamente relacionado ao papel do professor em sua prática em sala de aula.

Nas últimas décadas, a educação vem sofrendo mudanças, principalmente a partir da inserção das novas tecnologias como instrumento necessário e significativo ao processo de ensino e aprendizagem, sob a perspectiva de letramento, assumindo modalidades diversificadas do termo, como o digital. Em complementação à ideia anterior, Soares (2003) o letramento caracteriza-se como estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, participa de eventos em que estas são parte integrante da interação entre pessoas e de seu processo de interpretação, transpondo a superfície do papel ao meio virtual, gerando diferentes modalidades de práticas sociais desses dois processos.

Já na visão de Street (2014), o letramento é dividido em dois enfoques: autônomo, aquele que vê em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma, cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca. O enfoque ideológico, que vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de

poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

Embora Soares (2003) reconheça que o letramento consiste em práticas sociais, sendo transposto do papel ao meio virtual, gerando diferentes práticas sociais, percebe-se que sua concepção ainda enfatiza o letramento como o responsável pelos processos de leitura e escrita, aproximando-se da visão de Street (2014), o modelo autônomo de letramento. Todavia, difere da segunda concepção defendida pelo autor, o modelo ideológico, baseado na variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos.

Essa multiplicidade de uso da linguagem, (STREET, 2014) denomina de múltiplos letramentos, associados à cultura, contextualizados nas práticas discursivas, nas relações de poder da vida em sociedade, sendo socialmente construídos, materialmente produzidos, regulados moralmente e carregados de significado simbólico. Em sua perspectiva ideológica, defende que os múltiplos letramentos não só devem ser levados em conta, mas necessitam ser trabalhados na escola, tanto os valorizados como os não valorizados, assim como os locais e os globais.

Na concepção de Bortone (2012), múltiplos letramentos consistem em um fenômeno que variam no tempo e no espaço e que são contestados nas relações de poder, principalmente na escola, quando se interroga sobre quais 'letramentos' devem ser ensinados e quais devem ser desprezados, considerados marginalizados ou de resistência. Para ela, a ampliação do acesso à escola por grupos de classes sociais menos favorecidas tem impactos visíveis nos letramentos escolares, pois levaram para as escolas alunos e professores das classes populares que trouxeram letramentos locais antes desconhecidos e que são, ainda hoje, ignorados.

Em complementação às ideias de Bortone (2012), depreende-se que os letramentos de estudantes com deficiência visual encaixam-se na definição de letramentos desconhecidos e ignorados, pois há informações de que mesmo com o advento da inclusão, apenas uma pequena parcela dos docentes que atuam nas escolas inclusivas da cidade onde resido, têm conhecimentos desses letramentos. Sendo assim, vale ressaltar a contribuição da pesquisa às discussões atinentes ao letramento digital no contexto da deficiência visual. Ademais, que essa modalidade de letramento demonstre a sua relação não apenas com a acessibilidade, independentemente, de sua extrema importância, mas com o confronto da disseminação de informações, que permeia acessibilidade e aumento do capital

cultural (BOURDIEU, 1997). Na ótica desse sociólogo, capital cultural é uma importante expressão que engloba, prioritariamente, a educação, embora não se limite somente a essa área.

Ao tecer considerações aos múltiplos letramentos, entende-se que essa perspectiva tem relação com a pesquisa aqui apresentada. No entanto, houve a necessidade de trazer os conceitos tanto de múltiplos letramentos quanto de multiletramento, ao julgar que ainda possa haver alguma confusão em relação ao objeto de cada uma dessas duas perspectivas. A definição de múltiplos letramentos está associada a multiculturalismo (ligado a culturas diferentes) e, por isso, abarca discussões no âmbito da língua, etnia, gênero, práticas sociais e discursos ideológicos (STREET, 2014). Para esse autor, o letramento não é neutro nem centrado apenas no sujeito (letramento autônomo), mas na prática social e, assim, torna-se amplamente plural e marcado, discursivamente, por relações de estruturas de poder, chamadas de letramento ideológico.

Para Street (2012, p. 73), tomando por base os estudos do Novo Grupo de Londres, o multiletramento é uma “referência não a múltiplos letramentos mas a formas múltiplas de letramento associadas a canais ou modos, como o letramento do computador, o letramento visual (...)”, configurando sistemas semióticos de comunicação que vão além da leitura, da escrita e da fala. As pesquisas referentes ao Multiletramento demonstram o impacto que a internet tem causado na vida das pessoas, e como esta tem remodelado, consideravelmente, a identidade do leitor e do escritor na atualidade. Na perspectiva de Marcuschi (2005), o letramento tecnológico ou digital vai além da simples reprodução de textos no ambiente virtual, pois, com o surgimento das novas tecnologias de escrita, modificam-se alguns aspectos de textualização. Trata-se da chegada de novas formas de uso e manifestações linguísticas a partir dos textos.

Na visão de Rojo (2009) a importância das práticas de multiletramento na escola, ao afirmar que atualmente, sobretudo, é importante abordar os diversos tipos de mídia e portadores ou suportes, nos quais os textos são disponibilizados e circulam, uma vez que há tempos o texto impresso e o papel deixaram de ser as principais fontes informativas e formativas. Isso, de certo modo, é uma exigência da contemporaneidade ao trabalho com os impressos, mas também com a TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e comunicação.

A autora (2009) também observa que no Brasil, mesmo que a escola seja considerada a principal agência de letramento, ainda está distante do que se espera em relação ao uso dos recursos tecnológicos e ao letramento digital, pois ainda tem dificuldades em trazer o cotidiano para as discussões em sala de aula. Nessa perspectiva, discute-se sobre o letramento digital e como educadores devem lidar com as novas formas de aprender e ensinar. São esses avanços tecnológicos que convocam a sociedade a conhecer e aprender ferramentas e processos eletrônicos, além dos recursos do ambiente virtual, bem como desenvolverem habilidades para utilizar todos esses diferentes e constantes elementos, de modo a motivar sujeitos assíduos e hábeis nessa área.

Destaca-se, com isso, que a interferência das TICs está transformando, além da forma de ler e escrever, o processo de desenvolvimento cultural, por meio das linguagens utilizadas, dos novos formatos textuais, dos acessos a informação diversificada e das formas de publicação apresentadas por elas. Em vista disso, percebe-se que as definições conceituais e as discussões sobre múltiplos letramentos e multiletramento próximas entre si, podendo até serem tomados como sinônimos. Isto se deve ao fato de que o multiletramento também pode ser visto do prisma multicultural, para além do recurso tecnológico, uma vez que está presente no contexto e nas relações socioculturais.

De acordo com Moro e Estabel (2011), as TICs oferecem inúmeras possibilidades de comunicação, de interação e de inclusão social e digital, reduzindo o tempo e o custo e atendendo o maior número de necessidades individuais, tornando-se cada vez mais presentes e necessárias e assumindo papéis significativos de importância educacional, social e pessoal. Informam que tais ferramentas podem ser utilizadas pelos sujeitos, incluindo as pessoas com necessidade especiais (PNEs), que têm limitação física, sensorial, mental e/ou intelectual.

O estímulo à leitura, nos diferentes suportes, deve ser incentivado pela família desde a infância, através da leitura textual, de imagens, sonora, de texturas, estimulando os diferentes sentidos que possibilitam a leitura visual, tátil, auditiva, propiciando, assim, as diferentes modalidades de acesso à leitura e à informação nas TICs (MORO, ESTABEL, 2011, p.78)

Entretanto, as autoras informam que a informação pode ser recuperada em diferentes fontes pessoais, institucionais, documentais, bibliográficas e tecnológicas e

em diversos suportes bibliográficos, digitais, sonoros, imagéticos, contemplando a universalidade e atendendo às diferenças e diversidades sociais, educacionais, informacionais e de aprendizagem. Segundo elas, a bibliodiversidade³ concebe as diferentes fontes e os diversos suportes de informação no atendimento às necessidades de todos os cidadãos nos mais diferentes espaços territoriais, possibilitando o acesso, o uso, a produção e o compartilhamento de novas aprendizagens em um processo de inclusão de todos.

Elas recomendam que no contexto da sociedade atual, o acesso ao livro e à leitura deve ser estimulado na família, na escola e na biblioteca em todos os ciclos do desenvolvimento humano, propiciando condições a todos e propondo ações de inclusão digital, social e informacional, por meio da leitura e do acesso à informação.

Portanto, Silva (2020) informa que o acesso ao mundo não visual por estudantes com deficiência visual, é realizado com a utilização do Sistema Braille, bem como recursos tecnológicos, que além de propiciarem condições de leitura e escrita, por possuírem diversos recursos sonoros, os quais permitem a leitura de textos, livros, alguns deles já contam com ferramentas que permitem a descrição de imagens, mesmo que de forma auditiva. Destaco os celulares modernos, entre eles, o iPhone, que contam com dispositivo que descreve algumas imagens contidas em uma mensagem. (Grifo meu.) “Desse modo, o uso das NTs no processo de ensino e aprendizagem, traz consigo aspectos diferenciados. É preciso primeiramente ponderar e definir que tipo de educação se almeja desenvolver e que tipo de estudante se pretende formar” (KENSKI, 2007, p.77).

Desse modo, na concepção de Lima (2015), os múltiplos letramentos de indivíduos com deficiência visual, concentram-se nas várias maneiras pelas quais vivenciam suas atividades de leitura e de escrita. Código Braille, Braille eletrônico, sintetizadores de voz (leitores de tela), livros falados, linha Braille, ledores, textos ampliados.

³ Diversidade cultural aplicada ao mundo do livro. Fonte: <https://www.academia.edu/> Acesso em: 12 abr. 2020.

1.4. Audiodescrição: recurso de tecnologia assistiva que permite às pessoas com deficiência visual terem acesso a informações não verbais

Ao discutir sobre os múltiplos letramentos, obteve-se informações de que trata de um termo que engloba uma gama diversificada de situações do cotidiano. Dentre essas situações, destaca-se a AD, a qual consiste em um recurso de acessibilidade, que permite às pessoas com deficiência visual terem acesso à informação e à cultura. Desse modo, nesta seção, realizo discussão sobre a AD, recurso que permite aos indivíduos com deficiência visual terem acesso às imagens não verbais, por meio de descrição Mota e Romeu Filho (2010), caracterizada como um recurso de tecnologia assistiva (TA) que consiste na tradução de imagens em palavras.

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007), a visão permite que uma infinidade de estímulos chegue até nós: formas, tamanhos, cores, dimensões, disposição do mobiliário, o estado de conservação, a caracterização das pessoas, as expressões fisionômicas, os gestos. Nesse sentido, quando se trata de informação adicional ao fenômeno da tradução, refere-se à AD, narração clara e objetiva de tudo aquilo que não pode ser percebido pelas pessoas com deficiência visual, Pena e Félix (2011). Segundo os autores, tal fenômeno consiste na tradução das imagens em palavras, recurso defendido como um direito constitucionalmente assegurado pela Carta Magna de nosso país (1988).

Sobre sua divisão, Diaz-Cintas (2007, p. 50) divide-a em três grandes áreas: 1) para programas de televisão, filmes e internet; 2) para museus e espaços temáticos; 3) para espetáculos teatrais, musicais e de dança. Tal divisão, é expressa adiante nas ideias dos demais autores que discorreram sobre essa questão.

Segundo o Decreto Nº 5.296 (2004, acessibilidade consiste em: Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.⁴

⁴ Termo empregado pela CF (BRASIL, 1988) e pelas demais leis complementares. Trata-se de um termo inadequado para esta situação, visto que segundo o Dicionário On-line da Língua Portuguesa, portar significa: “1.pessoa que transporta algo”, “2.pessoa que traz consigo alguma coisa” ou ainda “3.pessoa encarregada de levar a qualquer destino uma carta, uma encomenda, um recado, etc.” Acesso em 20 abr. 2020.

Com base na Lei Federal 10.098 (2000), art. 12, os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar, deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2014), de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação.

Um aspecto a informar refere-se ao acesso de pessoas com deficiência visual, a bens e serviços, dentre os quais a informação e a cultura, o qual foi regulamentado pela Lei 10.098 (2000), Lei da Acessibilidade, que em seus artigos 2º (inciso II, alínea “d”) e 17, estabelece o seguinte:

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições: II – barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Entretanto, questiona-se: as normas estabelecidas pela Lei de Acessibilidade são cumpridas pelo poder público ou ainda permanecem apenas no discurso jurídico? Tais questionamentos não são difíceis de responder. Em relação às barreiras arquitetônicas, basta observar o dia a dia de pessoas com deficiência visual em ruas de grandes cidades como Goiânia, nos meios de transportes, para verificar que ainda encontram barreiras no acesso a tais bens. Pena e Félix (2011) afirmam que para o deficiente visual, a acessibilidade se dá por meio de piso tátil, que representa uma linha-guia perceptível à sua sensibilidade, bem como pelo sistema “Braille” para a comunicação escrita. Informam que a Lei Federal nº 9.610 (1998), Art. 46, Alínea D), diz que não constitui ofensa aos direitos autorais a reprodução, sem fins comerciais, de obras literárias, artísticas ou científicas, para o sistema Braille, destinada a esses indivíduos.

Em se tratando da realidade da cidade mencionada anteriormente, o recurso de acessibilidade urbana, o piso tátil, já vem sendo implantado. Contudo, há uma ressalva a fazer: não há sua padronização nem sua sequenciação, o qual na maioria das vezes é construído ora de forma reta, ora faz curvas para desviar de algum obstáculo, ora há sua interrupção, dificultando assim, o acesso de pessoas com deficiência visual. As calçadas são irregulares, com muitas erosões. O transporte urbano é péssimo. Apesar de haver reserva de bancos às pessoas que têm alguma limitação: pessoas com deficiência, idosos, mulheres grávidas ou com criança de colo, percebe-se com frequência de que não há uma conscientização por parte da população em relação a tais direitos dessas pessoas. E o mais agravante de tudo isso: não tão raro, são agredidas verbalmente nos meios de transporte coletivo.

O outro recurso de acessibilidade apresentado pelos autores (2011), o Sistema Braille, ainda é um enigma na educação especial da cidade de Goiânia. Apesar da Lei Nº 9.610 (1998) amparar sua produção gratuita para uso exclusivo de pessoas com deficiência visual e de haver um Centro Especializado e uma Biblioteca Braille na cidade que realizam essa produção para estudantes com essa deficiência que estudam no ensino fundamental (essa última produz apenas pequenos textos), há informações de que nem sempre o material produzido em braile é utilizado. Por um lado, eles não têm conhecimento suficiente para manuseá-lo, por outro, se depara com a falta de preparo dos docentes no conhecimento do letramento escolarizado de estudantes com essa limitação, a leitura e a escrita braile.

Ainda com base na Lei Nº 10.098 (2000), a qual garante o acesso dessas pessoas à informação e à cultura, a Norma Complementar nº 01 (2006) caracteriza a AD, recurso que corresponde a uma locução, em língua portuguesa, sobreposta ao som original de um programa, destinada a descrever imagens, sons, textos e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência visual.

Em consonância a essa Norma, na concepção de Silva (2009), a AD é um tipo de tradução audiovisual e, por se tratar de transformação de imagens em palavras, é considerada uma tradução intersemiótica, que consiste na conversão de um sistema de signos em outro, na passagem de um texto verbal para um não-verbal (dança, pintura, música, etc.)

Já o Projeto de Lei nº 5.156 de 2013, artigo 1º, Parágrafo único definiu a AD: [...] um instrumento tradutório de acessibilidade comunicacional que consiste no

conjunto de técnicas e habilidades aplicadas, com objetivo de proporcionar uma narração descritiva em áudio para ampliação do entendimento, de imagens estáticas ou dinâmicas, textos e origem de sons, despercebidos ou incompreensíveis especialmente sem o uso da visão.

Todavia, na ótica de Motta (2016), a AD permite o acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Segundo ela, além das pessoas com deficiência visual, o recurso amplia o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos, pessoas com déficit de atenção, autistas, disléxicos, estendendo ainda, a eventos sociais, como casamentos, batizados, chás de bebê, exposições.

Para ela, consiste em um recurso de acessibilidade, o qual permite que as pessoas com deficiência visual assistam e entendam melhor filmes, peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras musicais, óperas, ouvindo o que pode ser visto. É possível conhecer cenários, figurinos, expressões faciais, linguagem corporal, entrada e saída de personagens de cena, bem como outros tipos de ação, utilizados em televisão, cinema, teatro, museus e exposições. Nesse sentido, o pensamento de Motta, possibilita destacar mais uma vez a necessidade da oferta de múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual, que no caso aqui referenciado, trata-se da acessibilidade à informação e à cultura, a qual permite que essas pessoas ampliem seus letramentos, lutando, assim, contra injustiças decorrentes de um mundo muito assimétrico.

Ela informa que, a AD é sempre feita ao vivo, usando para isso os mesmos equipamentos de tradução simultânea, fones de ouvido e receptores, sendo a informação sonora transmitida pelos audiodescriptores de dentro de uma cabine acústica, com um roteiro previamente preparado, estudo sobre o tema e terminologia, inserida preferencialmente entre as falas dos personagens ou pausas do espetáculo. Em filmes e outros produtos audiovisuais, poderá ser gravada em estúdio, mixada e inserida na trilha original, respeitando as falas de personagens ou narradores, evitando a sobreposição.

Desse modo, o conjunto de técnicas que permite a narração descritiva às pessoas com deficiência visual, já vêm sendo usado em alguns congressos, seminários, ciclos de palestras e outros eventos acadêmicos, nos quais são audiodescritas imagens de slides, vídeos, a caracterização dos palestrantes, o auditório e o registro da presença de convidados e autoridades. A narração acontece

mediante o recebimento de receptores e fones de ouvido, por meio dos quais pessoas com deficiência visual podem escutar a AD que é inserida em momentos de pausa do palestrante ou quando a sobreposição de falas não comprometer o entendimento.

Além do mais, o direito dessas pessoas à AD em eventos, é assegurado pela LBI (2015), conforme especificado em seus Artigos: Art. 70. As instituições promotoras de congressos, seminários, oficinas e demais eventos de natureza científico-cultural devem oferecer à pessoa com deficiência, no mínimo, os recursos de tecnologia assistiva, os quais são discriminados no Art. 67., que determina:

Os serviços de radiodifusão de sons e imagens devem permitir o uso dos seguintes recursos, entre outros:

I – subtítuloção por meio de legenda oculta;

II – janela com intérprete da Libras;

III – audiodescrição.

Art. 71. Os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais promovidos ou financiados pelo poder público devem garantir as condições de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva.

Já em museus, telas, esculturas e outras obras de arte, núcleos multimídia, instalações, mesmo que não possam ser tocados, poderão ser apreciados se a AD for utilizada, essencial ao conhecimento do ambiente com suas características arquitetônicas, históricas e especificidades técnicas das obras expostas, complementando o entendimento de maquetes e mapas táteis. Na visão de Mota (2016), as informações fornecidas pelo tato, serão mais significativas e, por conseguinte, mais bem compreendidas se contarem com a mediação da linguagem verbal.

Uma questão a destacar, é a informação de que, o recurso de AD veio para solucionar um velho problema enfrentado por pessoas com deficiência visual, a dependência de outras pessoas para terem acesso as informações visuais. No cinema, na televisão, no teatro, por exemplo, para elas obterem um entendimento satisfatório de um filme, de uma novela, de uma peça teatral, há necessidade de uma pessoa sem deficiência ficar ao lado, para descrever as cenas visuais. Com a utilização da AD, tal dificuldade tende a ser superada. Trata-se de um recurso fantástico, que amplia o universo cultural dessas pessoas, todavia até o momento, pelo menos na cidade onde resido, apenas alguns filmes, peças teatrais e óperas contam com esse recurso. Sendo assim, apesar de ser um recurso recente, há

necessidade de um maior engajamento por parte das Instituições culturais no sentido de promover a inclusão nessa área.

As leituras sobre o tema, informam que na televisão, apenas algumas emissoras dispõem do recurso e somente alguns programas são descritos. No teatro, o recurso acontece esporadicamente. Ajuda! Contudo, há um longo caminho a percorrer, para atender de fato às necessidades de informação e acesso a bens culturais de pessoas com deficiência visual. Esse caminho consiste no acesso a bens culturais, que devem ser ofertados pelas instituições que produzem cultura, nesse caso específico, a AD.

Na sequência, encontra-se uma breve apresentação do contexto histórico da AD, com a finalidade de conhecer sua trajetória desde sua criação até o momento. De acordo com Alves, Teles e Pereira (2011), a AD teve seu início de forma profissional na década de 1970. Desde então, vários países elaboraram modelos desse recurso, procurando atender às necessidades da população com deficiência visual. Já para Mota (2016), no Reino Unido, Chapter Arts Center, em Cardiff, foi o primeiro a fazer uso do recurso com tradutores ao vivo. Na França, a Fundação Valentin Haüy também passou a oferecer o serviço da AD.

Em complementação aos autores anteriormente mencionados, Franco & Silva (2010, p. 23-42) afirmam que foi em 1981 que a AD surgiu de fato, como resultado do trabalho de Margaret e Cody Pfanstiehl, fundando um serviço do recurso para peças de teatro no Arena Stage Theater, em Washington DC. No Brasil, a AD foi utilizada em público pela primeira vez, em 2003, durante o festival temático Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência.

Desse modo, no Brasil, em 2010, a AD estava, aos poucos, sendo implantada. Foi exigido um mínimo de duas horas semanais de AD para as emissoras de televisão digital, conforme a Portaria nº 188/2010. Na época, essa quota representava 1,2% de toda a programação emitida pelas redes de televisão aberta digital. Para os próximos dez anos, eram esperadas vinte horas audiodescritas por dia.

A seguir, abordo formas de acesso de pessoas com deficiência visual ao mundo predominantemente visual, apontando limitações ainda existentes e sugestões para minimizá-las.

Na concepção de Mota (2016), vive-se em um mundo visual que exprime significados pelas imagens e nas imagens que são produzidas e reproduzidas continuamente em jornais, revistas, livros, internet, além daquelas que são clicadas

freneticamente por milhares de usuários de celulares que passam a compartilhá-las nas redes sociais.

Em relação à educação, recomenda-se que a escola como locus de construção de saberes e de formação de cidadãos, precisa preparar docentes que sejam capazes de fazer a leitura desse mundo intensamente imagético e de ensinar seus alunos a fazê-la. Filmes, cartazes, eventos, livros didáticos repletos de fotografias, charges, desenhos, gráficos, tabelas, mapas, tirinhas e histórias em quadrinhos fazem sistematicamente parte da rotina pedagógica.

Desse modo, na perspectiva de Santaella (2012), o ato de ler não se limita à decifração de letras, todavia engloba todos os tipos de imagem, diagramação de texto, tipos gráficos, tamanho de letras e páginas. Não resta dúvida de que essa diversidade de lê o mundo ajuda no entendimento dos estudantes. No entanto, há uma questão a destacar: de que formas tais semioses devem ser trabalhadas para atender a todos?

A resposta é simples: há necessidade de preparo dos docentes para atuarem no processo de educação inclusiva, informá-los e prepará-los para realizar adaptações a todos os estudantes, para que tenham acesso de forma efetiva aos conteúdos ministrados em sala de aula. Além disso, é imprescindível terem disciplina na realização do planejamento, pois é nele que eles devem realizarem as adaptações destinadas àqueles que requerem condições especiais para se desenvolverem, as quais devem ser organizadas com antecedência à aula.

De acordo com Sá, Campo e Silva (2007), alunos com deficiência visual poderão ter algumas dificuldades no reconhecimento do ambiente escolar e em algumas atividades em sala de aula que privilegiem as imagens, podendo gerar medo, insegurança e desmotivação. Daí, cabe ao professor promover oportunidades de interação e socialização, usando a AD como uma das ferramentas, incentivando também os colegas a serem mediadores na tradução das imagens em palavras.

Sobre o significado das cores para esses alunos, na concepção de Alves, Teles e Pereira (2011), recomendam que sejam descritas, pois parte deles tem ou já teve alguma visão útil e, a memória de cores é uma parte, também, dos que têm cegueira congênita, consegue atribuir significado às cores. Afirmam que: verde é a cor das plantas, vermelho é uma cor forte e chamativa, que sugere paixão, raiva, e azul é uma cor bastante calma, que remete ao céu.

Breves considerações

Nestas breves considerações, as discussões realizadas são colocadas em seus devidos planos, como forma de ajustar a arquitetura do capítulo. Inicialmente, foram discutidos alguns conceitos da ADC, a fim de contextualizar a pesquisa à luz dessa teoria social, perpassando pelos discursos e suas relações de sentido. Consecutivamente, discutiu-se a constituição de identidades de atores com e sem deficiência, reconhecendo que não há identidades autênticas, fixas, idênticas, todavia são construídas de forma plural, segundo Ortiz (1986), inserindo-as nos princípios de metamorfose defendido por Ciampa (2001).

Além disso, trouxe à tona, as três interfaces do discurso, ou melhor, hegemonia, ideologia e poder, as quais surgem na discussão por estarem implicadas nas relações entre atores sociais, que dependendo de sua posição social em uma determinada sociedade, dará a supremacia dessas três interfaces, possibilidade de causar transtorno em seu desenvolvimento.

Outrossim, trouxe à baila, pressupostos sobre letramento, visto que esse fenômeno se faz presente na pesquisa, levando em consideração que o letramento é um direito humano, uma ferramenta de capacitação pessoal e um meio para o desenvolvimento social. Por isso, não se deve omitir que o letramento faz parte do cotidiano escolar, abrangendo diferentes contextos, como o familiar, funcionando como um princípio fundamental no processo de alfabetização, que consiste no cerne da educação básica para todos.

Além do mais, discutiu-se sobre a TSL, que, segundo Barton e Hamilton (1998), compreende o letramento como usos da leitura e da escrita em contextos situados, considerando-o como prática social em que estão envolvidas questões ideológicas e disputas hegemônicas. Vale lembrar que o letramento se faz presente na pesquisa pelo fato de referir-se a atividades recorrentes, compostas por movimentos e ações corporais, entendimentos individuais e em grupo, e interação com objetos.

Com base nas leituras sobre o tema tecnologia, encontrou-se informações de que a inserção da alfabetização digital está ganhando reconhecimento como a ferramenta mais valiosa para a aprendizagem ao longo da vida. Todavia, é necessário ser promovida em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, por meio da

renovação curricular a todas áreas de especialização, de cursos complementares e de extensão e na educação de jovens e adultos (LDB, 1996).

Se se levar em consideração de que nas sociedades modernas, saturadas de ferramentas e aplicativos de mídia visual (imagens, vídeos, páginas da web), acessar informações visuais se torna uma necessidade central para todos os tipos de tarefas e usuários, sendo que essas novas ferramentas necessitam ser acessíveis para que possam produzir um nível de aprendizagem capaz de atender às necessidades de seus usuários com mais eficiência.

Um destaque importante, diz respeito à multiplicidade de uso da linguagem, que segundo Street (2014), consiste em múltiplos letramentos, associados à cultura, inseridos nas práticas discursivas, nas relações de poder da vida em sociedade, sendo socialmente construídos, materialmente produzidos, regulados moralmente e carregados de significado simbólico, consistindo em um processo sem possibilidade de retroceder, devendo-se portanto, ser incorporado nas escolas, a fim de beneficiar a todos os estudantes. E para concluir o capítulo, apresentei discussão sobre AD, com foco na narração clara e objetiva de tudo aquilo que não pode ser percebido por pessoas com deficiência visual, sendo, portanto, um fenômeno que consiste na tradução das imagens em palavras, recurso defendido como um direito assegurado pela Carta Magna do Brasil (1988).

– CAPÍTULO 2 –
CONTEXTO E INCLUSÃO: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

Figura 3 - Passarinhos no galho de uma árvore



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/728738783437347583/>

AD da imagem: Um longo galho de árvore com sete passarinhos sobre ele, de tamanhos e cores diferentes. Verde escuro, azul, rosa com bolinhas amarelas, preto com listras vermelhas, verde claro, azul com amarelo, e o último, rosa claro.

Neste capítulo de contextualização, faço uma retrospectiva histórica da educação especial na França, perpassando pela fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), fundado em 1854, no Rio de Janeiro, data em que teve início o processo de escolarização de pessoas com deficiência visual no Brasil; Fundação para o Livro do Cego no Brasil, atual Fundação Dorina Nowill para Cegos, fundada em São Paulo em 1946; fundação do Instituto Artesanal dos Cegos (IAC) em Goiânia-GO em 1973, escola que marcou o início do processo de escolarização de pessoas com deficiência visual nesse Estado. Além do mais, trará à tona, outras Instituições que oferecem serviços destinados a essas pessoas: Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás (ADVEG); Centro Estadual de Apoio ao Deficiente (CEAD); Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP-GO); e a Biblioteca Braille José Alves de Azevedo.

Na perspectiva de Reis (2013), a educação que inclui reforça o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, contribuindo para o exercício dos direitos humanos, princípio básico do reconhecimento e valorização da

diversidade. Segundo o autor, ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e de sua diversidade, de suas diferenças. Sendo assim, no capítulo dá-se ênfase à legislação especializada, com o intuito de divulgar sobre sua importância para conseguir avançar para um mundo melhor, bem como exercer a cidadania de forma plena.

2.1 Educação inclusiva: notas preliminares

A educação inclusiva é assegurada por lei a todos, independentemente de suas condições físicas, emocionais, sociais. Nesta seção, trato desse tema, como notas introdutórias aos assuntos a serem abordados no capítulo.

Com base nas leituras sobre o assunto aqui apresentado, o paradigma da inclusão vem sendo debatido desde a década de 1980 no Brasil, estendendo as discussões aos dias atuais. Na visão de Oliveira (2016), o seu propósito não consiste em um mero abrir de portas e salve-se quem puder, todavia é preconizado no princípio da igualdade defendido pela CF (1988), cujo objetivo é a defesa de que todos exerçam seus direitos fundamentais.

Desse modo, a Carta Magna de nosso país preconiza que toda criança e adolescente, de 4 a 17 anos, tem direito à educação gratuita. Entretanto, o que está em discussão, é a aplicabilidade das normas estabelecidas por essa Constituição e demais leis complementares que tratam sobre esse assunto. Embora falem tanto em inclusão, o que se presencia são práticas educativas com características típicas de um modelo de educação integrativo, aquele que centra no esforço dos estudantes e não no processo em si.

Cabe informar que teoricamente o modelo de educação integrativo prevaleceu até 1994 Bruno (2006), fase em que a sociedade admitia a inserção das minorias excluídas nas escolas da rede regular de ensino, entre elas as pessoas com deficiência, desde que, por seus próprios méritos, se adaptassem e alcançassem as oportunidades disponíveis. Nessa fase, a ênfase recaía no esforço dos educandos na busca para conseguir participar ativamente das atividades escolares, e não pela oferta de condições para que alcançassem êxito em sua vida acadêmica. Adiante, retomo a esse assunto ainda nesse capítulo.

Com base em Ferreira (2010), a palavra inclusão vem do latim, do verbo *includere*, e significa "colocar algo ou alguém dentro de outro espaço", "entrar num lugar até então fechado". É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (*cludere*), que significa "encerrar, fechar, clausurar".

Se se partir do conceito etimológico do termo inclusão, as pessoas que necessitam desse processo para se desenvolverem, encontram-se em outro mundo e devem ser inseridas no mundo das que não têm nenhuma limitação. Há uma controvérsia entre tal conceito e o que é pregado pela legislação, que defende o direito de acesso de todos à educação e não apenas inseri-los numa escola juntos com os demais estudantes.

Adotamos como um dos referenciais a concepção segundo a qual a inclusão educacional é mais que a presença física, é muito mais que acessibilidade arquitetônica, é muito mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é bem mais que um movimento da educação especial, pois se impõe como movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares (EDLER CARVALHO, 2006, p.6).

Uma questão a destacar, diz respeito aos direitos garantidos pela LBI (2015), que estabelece às pessoas com deficiência o acesso à escola comum, abrangendo, ainda, a habilitação e a reabilitação; à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer; à utilização de tecnologias de comunicação e informação; à acessibilidade, à informação e à comunicação.

No artigo 4º, Capítulo I, a LBI preconiza que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. No § 1º, “considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas”.

A LBI determina que é obrigatória a acessibilidade nos *sites* da Internet mantidos por empresas com sede ou representação comercial no país ou por órgãos de governo que possuem telecentro, *lan house*, para receber recursos públicos federais e, por isso, devem possuir equipamentos e instalações acessíveis e garantir

no mínimo 10% (dez por cento) de seus computadores com recursos de acessibilidade às pessoas com deficiência visual.

Em 1990, na Tailândia, na Conferência de Jomtien, foi promulgada a Declaração Mundial sobre educação para todos, que trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, determinando que as necessidades básicas de aprendizagem de PNEs requerem atenção especial. “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação, aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990)⁵. No mesmo ano, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei nº 8.069, que reforça o direito ao atendimento educacional das PNEs, da rede regular de ensino, e trata da igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

As PNEs, segundo a Conferência de Jomtien (1990), são considerados cidadãos comuns e peculiares, sendo cidadãos comuns, ao se propor que o acesso à educação como equidade (característica de algo ou alguém que revela senso de justiça, imparcialidade, isenção e neutralidade) seja universalizado para todos (Art. 3º), e peculiares ao explicitar que é preciso lhes garantir igualdade de acesso à informação como parte integrante do sistema educativo, independentemente, do tipo de deficiência que possuam (Art. 5º).

A seguir, apresento um quadro cronológico, demonstrando os principais documentos legais, objetivando divulgar para as pessoas que porventura venham a ler essa dissertação, ou seja, professores que atendem estudantes com deficiência visual, os próprios estudantes e suas famílias.

Em 1994, na Espanha, foi proclamada a Declaração de Salamanca, que trata sobre princípios, políticas e práticas nas áreas das necessidades educacionais especiais, termo que se refere a todas as crianças ou jovens, cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1994)⁶.

Em 1996, foi promulgada a LDB nº 9394/96), que, no Capítulo 5º trata sobre educação especial e emprega as nomenclaturas “educandos portadores de necessidades especiais” e “educandos com necessidades especiais”.

⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291> Acesso em: 14 de março de 2020.

⁶ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 de março de 2020

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina em suas diretrizes que a educação especial destina-se às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (BRASIL, 2001)⁷.

Em 2005, foi lançado o documento⁸ subsidiário à política de inclusão, o qual indicava estratégias de desenvolvimento das políticas públicas de inclusão social que, ao mesmo tempo, considerassem os avanços produzidos até o momento de sua promulgação e não se limitassem a eles, e propôs a criação da rede de apoio à educação inclusiva, unindo as áreas da saúde e educação.

Em 2010, foi aprovada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que orienta que o sistema nacional de educação deve prover condições de acessibilidade e atendimento às pessoas com deficiência, considerando, também, a implementação efetiva de uma política educacional como garantia da transversalidade da educação especial.

No entanto, Bruno (2006) informa que o movimento pela inclusão social vem ocorrendo desde a década de 1980, defendendo, simultaneamente, os princípios de direito à igualdade e à diferença nos contextos educacionais, visando eliminar os processos de preconceito, discriminação e estereótipos produzidos no interior da escola, direito também assegurado no Título I, Dos Princípios Fundamentais, art. 3º, da CF, inciso IV – “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Cabe, também, lembrar o Art. 27, Capítulo IV da LBI (2015):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. “No parágrafo único, a Lei preconiza que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

⁷ <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 10 de março de 2020

⁸ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf> Acesso em: 10 de março de 2020

Um aspecto percebido pelas leituras sobre o tema inclusão, refere-se à informação de que o Brasil conta com uma legislação densa que trata sobre as questões relacionadas a esse processo. Todavia, tomando por base vivências práticas contidas nos desafios de ser incluída nesse processo, e, ao mesmo tempo, a luta pela inclusão de estudantes com deficiência visual, mediante atendimentos a eles, e ainda por meio de curso de qualificação ofertados aos professores das escolas inclusivas, observa-se que parte daquilo que é defendido pela legislação, nem sempre é cumprido pelas instituições escolares ou qualquer outra instituição. Esse discurso é maravilhoso, contudo, há uma certa prevalência desse em detrimento da efetiva concretização de ações capazes de atender de fato às necessidades educacionais daqueles estudantes que necessitam de condições especiais para se desenvolverem.

Com base na cronologia dos Documentos e Leis apresentados na seção, a legislação é considerada densa no sentido de quantidade, pois da década de 1980 à atualidade, além de documentos e leis demonstrados, os quais destinam alguns de seus artigos ao amparo de pessoas com deficiência visual, foram elaboradas outras leis específicas, que garantem o direito de acesso dessas pessoas ao processo de educação, por exemplo. No caso da educação inclusiva, dentre outras Leis, destacam-se: a Convenção da (ONU, 2009) e a (LBI, 2013), que asseguram o direito de todos à escolarização.

Portanto, finalizando a seção, faço um balanço dos ganhos e perdas percebidos nos últimos anos por estudantes com deficiência visual. Os ganhos manifestam-se na garantia de direitos estabelecidos pela legislação, que dependendo da situação, tem-se onde recorrer.

Já as perdas, as quais são mais numerosas, fazem-se presentes em todos os setores da sociedade. O excesso de regras estabelecido pela legislação pode limitar os indivíduos, visto que, na maioria das vezes, são assujeitados a obedecer determinadas normas estabelecidas pela legislação vigente e por organizações que comandam serviços destinados a eles. Observando a forma como foi organizada o processo de educação inclusiva, nota-se que ainda há falhas. O distanciamento presente entre o discurso legislativo e a efetivação das ações desenvolvidas; a lentidão na implementação de políticas públicas destinadas a essa modalidade de educação; a própria organização do sistema educacional, quer dizer, a forma como vem sendo conduzido o trabalho do professor de apoio e a organização do AEE são, dentre outras, ações que necessitam serem revistas.

2.2 Deficiência visual: conceituação e classificação

Na seção anterior, tracei um breve percurso histórico da educação especial, apresentando as principais instituições que iniciaram o processo de escolarização de estudantes com deficiência visual na França, no Brasil e em Goiás, sendo que esse último, fez parte do contexto de realização da pesquisa. Nesta seção, apresento conceitos gerais de deficiência, direcionando o seu foco à conceituação de aspectos da deficiência visual, envolvendo sua classificação. No Art. 3º, Capítulo I, do Decreto Nº 3.298 (BRASIL, 20/12/1999), destaca-se: “deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

De acordo com Sasaki (2010), a partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. Segundo ele, o acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: “Puxa, os deficientes são pessoas!?” Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão pessoas com deficiência, que permanece até os dias de hoje.

Com base nas ideias de Allison e Sanspree (2006), a visão possibilita-nos ver e interpretar o formato, as cores e as dimensões dos objetos pelo mecanismo de processamento da luz. Classifica-se em três modalidades: médica, legal e educacional. Quando se refere, respectivamente, ao direito a atendimentos de saúde (classificação clínica); direito a benefícios sociais (classificação legal); a atendimento educacional especializado-AEE (classificação educacional).

Em relação à classificação clínica, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2014, 285 milhões de pessoas no mundo apresentava deficiência visual; destas, 39 milhões eram cegas e 246 milhões tinham baixa visão. Em 2015, os dados apontaram que a quantidade de pessoas cegas e com baixa visão, permanecia a mesma.

Contudo, em 2019, de acordo com o primeiro relatório mundial sobre visão da OMS, lançado às vésperas do Dia Mundial da Visão, celebrado em 10 de outubro,

constatou que o envelhecimento de mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo vivendo com deficiência visual por não receberem os cuidados dos quais necessitam para condições como miopia, hipermetropia, glaucoma e catarata.

O relatório afirma que globalmente, pelo menos 2,2 bilhões de pessoas têm uma deficiência visual ou cegueira, das quais pelo menos 1 bilhão delas tem essa deficiência que poderia ter sido evitada ou que ainda não foi tratada.

A OMS classifica ainda os diferentes tipos ou graus de deficiência visual em:

- 20/30 a 20/60: perda de visão leve ou visão quase normal
- 20/70 a 20/160: deficiência visual moderada ou baixa visão moderada
- 20/200 a 20/400: deficiência visual grave ou visão subnormal grave
- 20/500 a 20/1000: deficiência visual quase total ou cegueira quase total
- Falta de percepção da luz: cegueira total.
- De acordo com Bruno (2006), a avaliação clínica deve ser realizada pelo médico oftalmologista, consistindo em diagnóstico e prognóstico; avaliação da acuidade visual para perto e longe; avaliação do campo visual; avaliação da sensibilidade aos contrastes e visão de cores; prescrição e orientação de recursos ópticos especiais. (Vide figura 4).

Figura 4 - Recursos Ópticos

1. Lupas



3. Óculos



4. Telalupa montada em óculos



6. Telalupa Telescópio manual



Fonte: <https://www.fcm.unicamp.br> Acesso em: 01/02/2020.

AD da imagem: Quatro quadrados demonstrando figuras diferentes de recursos ópticos.

Já a Avaliação Funcional é realizada por professor especialista e revela dados qualitativos de observação informal sobre:

- o nível de desenvolvimento visual do aluno;
- o uso funcional da visão residual⁹ para atividades educacionais, de vida diária, orientação e mobilidade (OM)¹⁰;
- a necessidade de adaptação à luz e aos contrastes;
- adaptação de recursos óptico, não-ópticos (Vide figura 5) e equipamentos de tecnologia avançada.

⁵ “A orientação é a capacidade de perceber o ambiente, saber onde estamos. A mobilidade é a capacidade de nos movimentar” Fonte: <https://www.portalacesse.com/2017/08/08/mobilidade-para-as-pessoas-com-deficiencia-visual/> Acesso em 22 de abril de 2020.

Figura 5 - Recursos não Ópticos



Fonte: <https://www.fcm.unicamp.br> Acesso em 04/01/2020.

AD da imagem: Um quadrado, contendo diversas figuras: caderno de pauta dupla. Sobre ele, há uma caneta grossa, nas cores preta e branca. Um lápis preto, uma folha de papel transparente amarela, régua de leitura, dois óculos com furos, um preto e outro vermelho. Dois baralhos com letras ampliadas. Uma prancha de escrita. Uma luminária sobre a mesa.

Cabe destacar, que as pessoas que se enquadram no conceito de cegueira legal têm direito aos benefícios estabelecidos pela legislação, como concorrer a reserva de vagas em concursos públicos, conforme preconiza a CF (1988), no capítulo VII, seção I, art. 37. No inciso VIII – “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”.

Entretanto, no estado onde resido, há depoimentos de pessoas com deficiência visual já inseridas no mercado de trabalho, as quais afirmam que o mais difícil não é serem aprovadas em Concursos Públicos, mas conseguir exercer a função para a qual foram aprovadas. Tal situação ocorre, de um lado, pela falta de acessibilidade que ainda há, tanto nos órgãos públicos, quanto nas empresas; por outro, devido à crença de que pelo fato de uma pessoa ter uma limitação, é incapacitada a desenvolver determinada função no local de trabalho. Assim, na maioria das vezes, os órgãos ao receberem um/a profissional com deficiência visual, atribuem-lhe funções que não têm nada a ver com aquela exigida pelo cargo para o

qual ele/a foi aprovado. Em alguns casos, tais profissionais são colocados a desempenhar funções insignificantes.

Já no enfoque educacional, pode-se dizer que o indivíduo tem deficiência visual quando necessita de instrução em Braille ou de recursos em áudio (cegueira educacional) ou de outros ajustes pedagógicos especiais: ou lê tipos impressos ampliados (baixa visão educacional), com ou sem o auxílio de recursos ópticos: lupa, lunetas, óculos especiais.

Na perspectiva de Costa et al. (2009), deficiência visual é sensorial, consistindo basicamente na perda total ou parcial do sentido da visão, incluindo tanto os casos de cegueira como os de baixa visão. As definições de tais níveis são baseadas em avaliações de escalas, como a de acuidade visual, que representa a capacidade de discriminação de formas, linhas, símbolos ou letras progressivamente menores; a de campo visual, que avalia a amplitude de estímulos que a pessoa tem condições de perceber visualmente baseada em ponto fixo. No inciso III, art. 4º, do decreto 3.298 (BRASIL, 20/12/1999): “deficiência visual - acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º, ou ocorrência simultânea de ambas as situações. Tabela de Snellen (Anexo B).”

De acordo com Barbosa e Vasconcelos (2016), a Classificação Internacional de Doenças (CID), em sua 10ª edição, define a cegueira como a “acuidade visual menor que 0,05 (20/400) ou campo visual menor que 10º”, enquanto que na cegueira, “há completa perda do sentido da visão, embora algumas pessoas consideradas cegas possuam percepção de luz (distinção entre claro e escuro) e projeção luminosa”. No Brasil, a classificação educacional define a cegueira da seguinte forma: “as pessoas que apresentam desde ausência total de visão até a perda da projeção de luz, sendo que seu processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes, utilizando o sistema Braille, como principal meio de comunicação escrita” (BRASIL, 2001, p. 34).

Na ótica de Bruno (2006), a definição educacional diz que são cegas as crianças que não têm visão suficiente para aprender a ler em tinta, e necessitam utilizar os sentidos remanescentes (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, na baixa visão, não há completa perda e a pessoa utiliza o resíduo visual¹¹, de campo ou acuidade, para a realização de atividades. Desse modo, considera-se baixa visão o "nível de visão que, com a melhor correção, impede um indivíduo no planejamento ou execução de uma tarefa, permitindo o uso e possibilitando a melhoria da visão funcional por meio da utilização de recursos ópticos ou não ópticos, de modificações ambientais ou técnicas" (SMITH, TYLER, 2010, p. 372). Tal definição engloba pessoas que apresentam "desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho" (BRASIL, 2001, p. 34). Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Entretanto, sabe-se que crianças com acuidade e campo visual idênticos podem apresentar deficiência visual distinta, usando funcionalmente o resíduo visual que ainda têm de modos diferentes (BRASIL, 2010). Na visão de Bruno (2006), essas crianças além de aprenderem a utilizar a visão da melhor forma possível, podem também utilizar os demais sentidos, ao mesmo tempo, com vistas à aprendizagem, aquisição de conceitos diversos e construção do conhecimento.

A definição adotada internacionalmente preconiza que apenas pessoas com cegueira nos dois olhos são consideradas com deficiência visual. A cegueira em apenas um olho, a chamada visão monocular, não se enquadra nesse conceito. Vale destacar que em 2009, no Brasil, a súmula 377 do Supremo Tribunal de Justiça (STJ) alterou o conceito de cegueira legal para fins de cotas às pessoas com essa limitação em concursos públicos ao incluir as com visão monocular como pessoas com deficiência visual. A alteração na definição de cegueira legal trouxe preocupação às pessoas que se enquadram no conceito original, porque a cegueira em apenas um olho não causa a mesma limitação como se ocorresse nos dois olhos.

Em relação às dificuldades visuais bastante acentuadas na população mundial, as mais comuns são a miopia, a hipermetropia e o astigmatismo. Os estudos de Mutti (2018) conceituam-nas da seguinte forma: a miopia prejudica a visão para longe. Segundo dados desse autor, no Brasil, a estimativa é de que existam entre 21 e 68 milhões de míopes. Quanto à hipermetropia, trata-se de uma dificuldade visual que prejudica a visão para perto, aparecendo em 34% da população, ou seja, 65 milhões de brasileiros, aproximadamente. Por fim, o astigmatismo, que ocorre devido

⁶ Consiste na capacidade visual remanescente de pessoas com baixa visão.

ao formato irregular da córnea, deixando a visão desfocada. Sua incidência chega até 36% da população (MUTTI, 2018).

Além dessas dificuldades visuais, as patologias mais comuns da deficiência visual consistem naquelas consideradas congênitas ou adquiridas. Alguns autores consideram-nas congênitas se a criança adquirir até os dois anos de idade (SMITH, 2008); outros entendem que a cegueira ainda pode ser considerada congênita se for causada até os cinco anos (AMIRALIAN, 1997).

Dentre suas causas, destacam-se a retinopatia da prematuridade, a catarata, o glaucoma congênito e a atrofia do nervo óptico (BRASIL, 2010)¹². A coriorretinite (inflamação no fundo do olho) por toxoplasmose¹³ na gestação; degenerações retinianas (Síndrome de Leber¹⁴, doenças hereditárias ou diabetes); e "deficiência visual cortical por encefalopatias¹⁵, alteração do sistema nervoso central ou convulsões" (BRASIL, 2001, p. 40).

Já "a deficiência visual adquirida é causada, geralmente, por doenças como diabetes, descolamento de retina, glaucoma, catarata, degeneração senil e traumas oculares" (BRASIL, 2001, p. 40). Quanto às causas congênitas de deficiência visual, destacam-se: gestação precoce, desnutrição da mãe, mãe usuária de drogas ou álcool, infecções durante a gravidez, como rubéola, sífilis, AIDS, toxoplasmose e citomegalovírus (BRASIL, 2006).

Segundo dados da OMS estima-se que 80% da deficiência visual seja evitável ou curável com o tratamento, incluindo aqueles causados por catarata, infecções, glaucoma, erros de refração não corrigidos, certos casos de cegueira infantil. É recomendado que se faça aconselhamento genético, vacinação e o acompanhamento pré-natal (BRASIL, 2006).

Uma informação importante apresentada por Gil (2000, p.8) diz respeito ao fato de que "o indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue se lembrar de imagens, luzes e cores que

⁷ <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2020.

⁸ A toxoplasmose é uma infecção parasitária causada por um protozoário, o *Toxoplasma gondii*, geralmente de forma oligoassintomática e autolimitada. É uma parasitose cosmopolita, cujo reservatório natural é o gato. O homem é acidentalmente infectado, e a prevalência de toxoplasmose varia conforme a região do mundo.

⁹ A neuropatia óptica hereditária de Leber é uma doença mitocondrial neurodegenerativa que afeta o nervo óptico e muitas vezes caracterizada por perda de visão súbita nos portadores adultos jovens. Fonte: www.orpha.net

¹⁰ Encefalopatias são definidas como disfunção cerebral que se manifesta como um amplo espectro de anomalias neurológicas ou psiquiátricas. Fonte: medicinanet.com.br

conheceu e isso é muito útil para sua readaptação." Todavia, os indivíduos que nasceram sem esse sentido têm mais dificuldades de entender conceitos abstratos, pois faltam-lhes noções dos elementos existentes no mundo em que estão inseridos. Daí a importância de colocá-los em contato com o concreto, mais ainda do que aqueles que adquiriram deficiência visual após o nascimento.

2.2.1 Reabilitação visual: imprescindível ao desenvolvimento de crianças com baixa visão

A discussão sobre deficiência visual abrange vários aspectos, os quais formam um conjunto harmônico entre si, que necessitam serem trabalhados de forma adequada para atingirem resultados eficientes nos indivíduos com essa deficiência. Sendo assim, nesta seção, trato de um aspecto essencial ao desenvolvimento de pessoas com baixa visão, a reabilitação visual, a qual fornece orientações importantes ao trabalho do reabilitador visual, sendo que sem o conhecimento prévio de suas especificidades, torna-se difícil a realização de seu trabalho.

Na ótica de Bruno (2006), a reabilitação visual de pessoas com baixa visão dá-se mediante auxílio e orientação quanto ao controle da iluminação, ampliação de fonte, medidas para aumento do contraste (com o uso de lápis 4B, 6B, caneta de ponta porosa preta, acetato amarelo), cadernos de pauta ampliada, tiposcópios, orientações e recursos que são imprescindíveis para que se possa atingir resultados que atendam de fato às necessidades dessas pessoas.

Uma informação apresentada por Silva e dos Anjos (2016), destaca que um dos sinais de baixa visão consiste na intensa aproximação dos objetos. A criança magnifica a imagem retiniana, o que lhe permite executar atividades e necessita de alto contraste e luminosidade adequada. A utilização de materiais ou textos em baixo contraste, ou com redução da iluminação da sala de aula podem ser indicativos de problemas visuais. Portanto, devem-se adotar medidas simples em sala de aula que tenha estudantes com baixa visão.

De acordo com Bruno (2006), a visão normal corresponde ao campo visual de 180 graus na horizontal e vertical; possibilita interagir, localizar-se e orientar-se bem no ambiente. Contudo, há crianças que podem apresentar dificuldades visuais, conforme demonstradas no Quadro 2.

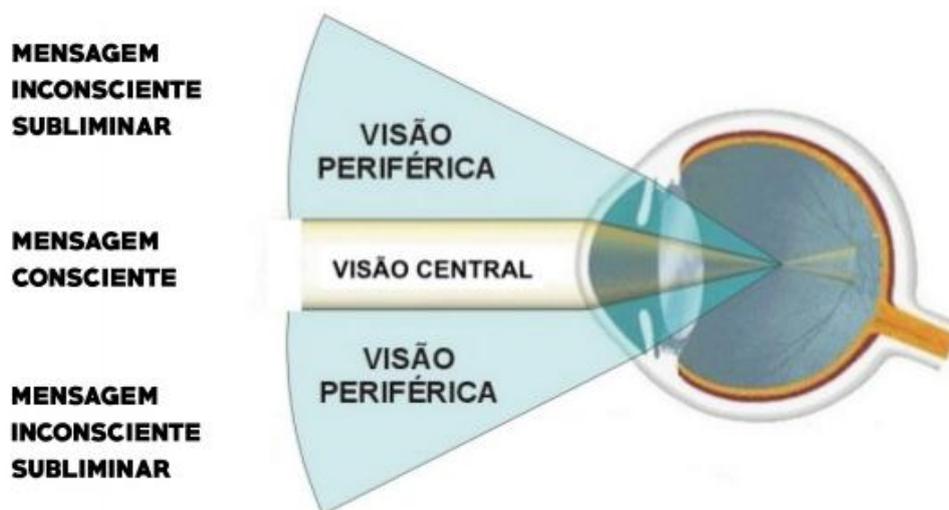
Quadro 2 - Dificuldades Visuais

Dificuldade para ver de longe	Necessita aproximar-se bastante para poder ver bem pessoas e objetos, mesmo que utilize recursos ópticos.
	Apresenta dificuldades para encontrar objetos, descrever figuras, definir detalhes, formas complexas, identificar cores, letras, ler, escrever e desenhar
Campo visual restrito	<p>Baixa visão: campo visual bastante restrito; pode prejudicar a orientação e locomoção no espaço</p> <p>Campo visual alterado em diferentes posições: há crianças que não enxergam para baixo e terão dificuldade para andar, descer e subir escadas e se desviar de obstáculos</p> <p>Alteração no campo visual central: dificuldade de identificação de figuras; leitura difícil e lenta</p> <p>Alterações de visão periférica: prejudicam a visão espacial; a percepção de obstáculos; a locomoção independente</p>

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Na concepção de Bruno (2006), para ler visualmente o mundo e decodificar letras por meios visuais, é necessário ter o nervo óptico e a retina intactos. A retina é formada por células fotorreceptoras denominadas cones e bastonetes. Os cones são responsáveis pela visão central, percepção de cores e detalhes. Os bastonetes são responsáveis pela visão periférica, formas e adaptação à iluminação, conforme Figura 6.

Figura 6 - Visão Central e Visão Periférica



Fonte: <https://hipnosecomneurociencias.com> Acesso 02 de fev. de 2020.

AD da imagem: Uma figura em formato de um olho, focalizado para frente, demonstrando a visão central. Ao mesmo tempo, ela focaliza para os lados direito e esquerdo, demonstrando a visão periférica.

Segundo Lázaro (2009), os indicadores mais comuns que sugerem uma investigação oftalmológica vão desde irritação crônica nos olhos, incluindo olhos lacrimejantes, pálpebras avermelhadas, inchadas ou remelosas; náuseas, dupla visão ou névoas durante ou após a leitura; esfregar os olhos, franzir ou contrair o rosto quando olham objetos distantes; excesso de cautela no andar, correr raramente e tropeçar sem razão aparente; desatenção anormal durante realização de trabalhos escolares; queixas de enevoamento visual e tentativas de afastar com as mãos os impedimentos visuais; inquietação, irritabilidade ou nervosismo excessivo após um prolongado e atento trabalho visual; pestanejar excessivamente, sobretudo durante a leitura; segurar habitualmente o livro muito perto, muito distante ou em outra posição enquanto se lê; inclinar a cabeça para um lado durante a leitura; e capacidade de leitura por apenas um período curto.

2.2.2 Linguagem e deficiência: a comunicação e a construção do sistema de significação

Ainda sobre deficiência visual, nesta seção, faço uma discussão sobre a linguagem de crianças, direcionando o seu foco às com deficiência visual, enfocando os sistemas de significação, que constituem a base para a comunicação humana.

Um aspecto a destacar, diz respeito ao uso da linguagem de forma a produzir significado, a qual constitui o ponto culminante do processo de aprendizagem que se inicia após o nascimento, quando a criança entende que o seu comportamento influencia o comportamento dos outros. Na visão de Vygotsky (2001), a linguagem é considerada um signo exclusivamente humano, que duplica o mundo perceptível, permitindo ao homem a capacidade de abstração e generalização. Segundo ele, a linguagem verbal é a principal instância na comunicação entre os membros de grupos sociais, sendo responsável pela formação do pensamento e da consciência.

Quando se trata de capacidade de adaptação ao meio, está diretamente relacionada à qualidade das primeiras interações, da forma de comunicação que crianças sem ou com deficiência mantêm com a figura materna e com as pessoas que cuidam dela. No entendimento de Bruno (2006), a qualidade das mensagens verbais, táteis e cinestésicas recebidas ao interagir, tocar, pegar e comunicar, tornam-na mais receptiva e expressiva. Segundo ela, são formas de interação essenciais ao

desenvolvimento de crianças com deficiência visual, uma vez que será por meio dos demais sentidos que elas terão condições de interagir com o mundo.

Na concepção de Bruno (2006), mesmo sem o sentido da visão, elas percebem os estados emocionais das pessoas: tensão, calma, humor, alegria, prazer, desconforto e tristeza pela voz, variedade de tons e ritmos. Usam as expressões fonéticas, os gorjeios, balbucio, choro, riso e a imitação silábica como forma de interação e comunicação. Compreendem a voz, passos, cheiros, movimento, maneira de pegar, que são elementos essenciais para antecipação, previsão, elaboração do pensamento e planejamento para ação.

Também foi notado que a imitação verbal pode surgir desde cedo na criança com baixa visão ou cega, mas, às vezes, são falas destituídas de significado, são verbalismos descontextualizados. Desse modo, é imprescindível que os pais, logo nos primeiros anos de vida dessas crianças, estimulem sua comunicação verbal: falar com elas sempre que possível, dizer-lhes os nomes das partes de seu corpo e objetos de uso pessoal.

Além disso, Bruno (2006) diz que a construção do sistema de significação e linguagem dá-se pela oportunidade que a criança tem de viver, com seu próprio corpo, as ações no tempo e no espaço. Segundo ela, as crianças com deficiência visual necessitam de vivências corporais significativas e contextualizadas para a construção do eu e do objeto. Por isso, necessitam manipulá-los, saber seu nome, como funcionam, para que servem, fazer experiências, pegar a mamadeira, o copo, beber água, pegar o biscoito, a fruta, apreciá-los, descobrir de onde saem, onde ficam, tirar a meia, a roupa, o sapato.

Ao chegarem à escola, recomenda-se que os professores deem continuidade aos seus estímulos: colocá-las para manipular objetos pedagógicos, de início devem explorar formas tridimensionais¹⁶: bolas, bonecas, carrinhos, miniaturas de animais, para posteriormente, figuras bidimensionais¹⁷: quebra-cabeças, figuras geométricas, desenhos em alto relevo, aumentando gradativamente a complexidade das atividades até chegar ao processo de alfabetização que, no caso de crianças com baixa visão,

¹⁶ As formas tridimensionais são aquelas que têm três dimensões - comprimento, largura e altura. Fonte: http://mdmat.mat.ufrgs.br/PEAD/espaco_forma/figuras_tridimensionais/figuras_tridimensionais.htm Acesso em 15 de abr. de 2020.

¹⁷ Quando se tratam de figuras de duas dimensões, as chamamos de bidimensionais, isto quer dizer que é possível observar tanto largura quanto comprimento da figura. Fonte: <https://www.gestaoeducacional.com.br/figuras-bidimensionais-o-que-sao/> Acesso em 15 de Abr. de 2020.

cujo resíduo visual permita a visualização de letras em tamanho ampliado, o professor ou professora deverá adotar tais letras em seu processo de alfabetização, bem como o Sistema Braille para as crianças cegas e com baixa visão, que não conseguem enxergar letras em tamanho ampliado.

Em complementação às ideias de Bruno (2006), (FARIA, 1998) comenta que a comunicação da criança vai se desenvolvendo desde os primeiros anos de vida. Lembra que as condições biológicas não são as únicas determinantes desse processo, pois as influências sociais, psicológicas e afetivas são importantes ao seu desenvolvimento global.

Segundo a autora (1998), o estudo do desenvolvimento da linguagem e comunicação da criança cega é importante por diversas razões: 1) pelo uso adequado na habilidade de usá-las; 2) por questões de desenvolvimento observado em vários estágios no processo de aquisição da linguagem, isto é, do balbucio à produção de frases complexas; e 3) pelo fato de a linguagem estar relacionada a outras áreas do desenvolvimento em vários níveis básicos, tais como a mediação verbal na solução de problemas, e os aspectos não-verbais e verbais das relações interpessoais.

Quando pequenas, deverá ser utilizado o canal auditivo para interação e controle do meio, recomenda Bruno (2006). Talvez por isso seja desenvolvida logo cedo boa capacidade imitativa da fala, que nem sempre é constituída de significado. Convém chamar a atenção para uma questão: ressaltar a linguagem como a melhor via de desenvolvimento e aprendizagem, representa um salto, uma abertura de pensamento e visão de mundo que pode nortear outras práticas em direção à formação humana de crianças com deficiência visual, porque ao incorporar as dimensões sociais e culturais, constitui uma relação dialética entre ser humano e mundo, modificando qualitativamente os processos psíquicos.

Para Ross (2016):

pela palavra, nós aprendemos a escutar, dar atenção ao outro, perceber nossas diferenças. Escutar é uma maneira de dar afeto, permitir que o outro reelabore sua compreensão. Escutar é uma maneira de o outro atribuir flexibilidade em nosso ponto de vista. Escutar é autorizar o outro a enriquecer e modificar nossa experiência, nossas representações sobre nós mesmos. É com a palavra que lutamos pela busca do objetivo educacional, profissional e afetivo. Conseguimos expressar o que sentimos, queremos, ousamos e avaliamos. É, também, ao silenciarmos a palavra que calamos nossos ideais (ROSS, 2016, p.48).

Entretanto, Amaral (1995) alerta-nos para o mecanismo de negação que se concretiza pelas formas de atenuação, compensação e simulação, sendo que a compensação, não tão raro ainda é encontrada em verbalizações produzidas no ambiente escolar, na comunidade, enfim, na sociedade. Por exemplo: *“Ele é tão inteligente que nem parece cego!”* ou *“Ela anda tão bem como se não fosse cega.”* Apesar de o autor ter mencionado tais formas verbais em 1995, percebe-se que ainda há sua ocorrência na atualidade, não apenas na escola, mas em outros ambientes: família, trabalho, enfim, em locais por onde circulam pessoas fora dos padrões estabelecidos pela sociedade.

Em consonância às ideias da autora (1995), Bruno (2006) informa que os sentimentos de pena, piedade e comiseração são frequentes em uma relação com pessoas com deficiência visual, o que leva muitas vezes à atitude de superproteção: protegê-las em casa ou em escolas especiais, no caso de crianças, guiá-las ou conduzi-las, evitar que brinquem com crianças sem deficiência, deixá-las sentadas para não se machucarem, falar por elas ou tentar resolver os seus problemas. São equívocos que vêm sendo praticados desde épocas remotas, permanecendo até o momento na visão de pessoas que desconhecem a realidade daquelas que não têm o sentido da visão.

E o mais preocupante dessa situação é que isso não acontece apenas entre pessoas destituídas de informações sobre as que têm alguma limitação, todavia não tão raro ocorre também, entre aquelas que conhecem sua realidade. Não resta dúvida de que, em determinados momentos, necessitamos de proteção como ajuda em locais desconhecidos, proteção no sentido de nos informar sobre obstáculos existentes. (Grifo meu.)

Contudo, na perspectiva de Amiralian (2002), a aceitação da deficiência visual significa a aceitação da pessoa como ela é, sem o desejo de transformá-la ou modificá-la para que ela seja aquilo que se considera o melhor. Corroboro as ideias da autora, pois a aceitação do outro como ele/a é, consiste em aceitar suas diferenças, e por conseguinte, diminuir conflitos provocados pela insistência em querer mudar sua personalidade. (Grifo meu.)

Ao longo da dissertação, aparecem denominações como: cego/a/os/as, deficiência, deficiência visual, pessoas com deficiência visual, deficiência visual ou cegueira, cegueira legal, indivíduo que tem deficiência visual, baixa visão. Na

concepção de Sasaki (2003), jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, latitudinal e longitudinalmente.

De forma cronológica, em 1981, a ONU deu o nome de “Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o substantivo “deficiente” passou a ser utilizado como adjetivo, sendo acrescentado o substantivo “pessoas”. Alguns líderes de organizações dessas pessoas, contestaram o termo “pessoa deficiente” alegando que ele sinaliza que ela inteira é deficiente, o que era inaceitável para eles. Entre 1988 a 1993, foi adotado o termo “pessoas portadoras de deficiência”, utilizado somente em países de língua portuguesa, proposto para substituir o termo “pessoas deficientes”, sendo reduzido para “portadores de deficiência”. No entanto, na concepção do autor (2003), “portar uma deficiência” passou a ser um valor agregado à pessoa, um detalhe dela. E o mais agravante dessa situação, tal termo foi inserido nas CF (1988) e Constituições estaduais e em todas as leis e políticas pertinentes ao campo das deficiências. Assim, conselhos, coordenadorias e associações incluíram-no em seus nomes oficiais.

Por isso, não tão raro, encontra-se em trabalhos científicos, pois, às vezes, necessita-se de utilizar citações diretas do termo retirado de determinada lei, não tendo como evitar desse modo, sua utilização. E para abolir o termo da CF (1988) e das demais leis complementares, há necessidade de uma Emenda Constitucional, o que acarreta demanda de tempo e muita discussão.

Na dissertação, foi utilizado predominantemente, o termo pessoa com deficiência, que segundo Sasaki (2003), trata-se de um termo que pondera que elas não portam deficiência, como discriminado anteriormente; que a deficiência que elas têm não é como coisas que, às vezes, portamos e, às vezes, não portamos, por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva, mas, sim a pessoa que vivencia a deficiência. Contudo, houve a necessidade de emprego dos demais termos listados, por estarem presentes na legislação consultada e nas teorias que tratam sobre a deficiência visual.

Com o conhecimento sobre deficiência visual e com as leituras sobre o assunto, e tomando por base minhas identidades, de estudante e profissional que luta pela inclusão de estudantes com essa deficiência, há necessidade de demarcar território, inclusive legal e moralmente, pois suavizar, violentar, exacerbar, banalizar a condição pode transitar por extremos nada interessantes. Por isso, penso que nem banalizá-la seja o caminho – ah, ele/a é igual a todo mundo, apesar de sua limitação física; tampouco exacerbar a essa condição – ah, ele/a nunca vai conseguir ser uma

pessoa independente, por causa da limitação de que o impede na participação da sociedade em condições de igualdade com os demais estudantes.

Entretanto, quando se trata de relacionamento entre pessoas sem ou com deficiência visual, torna-se imprescindível haver um certo equilíbrio em suas interações, de modo que a comunicação de ambas não fique incompreensível a ponto de provocar falha no entendimento do que está sendo dito. Por exemplo: Numa situação de comunicação que envolve um locutor sem e um interlocutor com essa deficiência, aquele que a todo momento repetir várias vezes o verbo: “Entendeu?”, pode suscitar duas interpretações: ele pode estar inseguro por se tratar de uma comunicação direcionada a um interlocutor que não está vendo sua expressão facial ou os gestos que porventura produz durante a conversa. A outra, pode estar implícita na ideia de incapacidade de compreensão por parte daquele, o qual é direcionada à comunicação.

Portanto, é importante salientar, que numa situação de comunicação, envolvendo pessoas com deficiência visual adultas, cabe a elas informarem a seus interlocutores sobre suas especificidades, para não gerar desvios na comunicação. Todavia, em se tratando de crianças com essa deficiência, há necessidade de os locutores receberem informações sobre as especificidades dessas crianças, para facilitar a comunicação dirigida a elas.

2.3 Discursos legais, inclusão e prática social

Na seção anterior, trouxe à tona reflexões sobre linguagem e deficiência, demonstrando o desenvolvimento de crianças com deficiência visual desde pequenas, estendendo as orientações à escola. Reforça-se a importância do estímulo ao desenvolvimento da linguagem dessas crianças, inicialmente no seio familiar, continuando na escola, para que elas ampliem seu universo comunicativo e, conseqüentemente, aprendam a lutar pela sua cidadania. Nesse sentido, passo a discutir, nesta seção, um tema que desencadeia reflexões quanto à sua aplicabilidade, ou seja, a legislação especializada, a qual na atualidade age de forma a garantir direitos de todos à inclusão escolar, social, entre outros direitos. Faço menção aos discursos legais, trazendo-os para as práticas sociais de um grupo minoritário, o grupo composto pelas pessoas com deficiência visual, que, durante décadas, vivenciou práticas excludentes em sua constituição histórica, familiar, escolar e social.

Inúmeras são as publicações a respeito de pessoas em condição de deficiência. Durante séculos, os “diferentes” ficaram à margem da sociedade. Todavia, à medida em que o direito à igualdade e cidadania torna-se motivo de preocupação, a percepção em relação a essas pessoas começa a mudar. A rejeição cede lugar a atitudes de proteção e filantropia que até o momento predominam, apesar dos esforços dessas pessoas e seus apoiadores para que essa postura seja substituída pelo reconhecimento da igualdade de direitos e acessos (BRANDÃO, 2002).

A partir do século XIX, passaram-se a estudar essas pessoas, de modo a procurar respostas para suas dificuldades. Contudo, iniciou, nesse século, a segregação institucional. Excluídas da família e da sociedade, eram acolhidas em asilos de caráter religioso ou filantrópico. Simultaneamente, surgem algumas escolas especiais e centros de reabilitação. No entanto, a sociedade começa a admitir que elas poderiam ser produtivas se recebessem treinamento adequado (SASSAKI, 2010).

Com isso, as tentativas para o "problema" da deficiência chegavam ao governo e sociedade em geral, ajudando a consertar ou acomodar as dificuldades daqueles indivíduos afetados. No entanto, isso foi, na maioria das vezes, segregando as pessoas com essa limitação e fornecendo um serviço (como uma instituição) para atender às suas necessidades 'especiais'.

Em meados dos anos 1980, alguns países ocidentais, como a Austrália, promulgaram leis baseadas em direitos, em vez de custódia, procurando abordar questões de justiça social e discriminação. A legislação incluía a mudança conceitual da deficiência, que era vista como um “problema médico”, individualizado, em vez de ser sobre a participação na comunidade e o acesso a atividades sociais regulares como emprego, educação, recreação. Portanto, processos jurídicos de advocacia foram iniciados para lidar com a promoção dos direitos dessas pessoas.

Entretanto, o discurso baseado em direitos, empregado como estratégia política, também se torna uma maneira de construir a deficiência, considerando as pessoas com algum tipo de limitação em termos de uma identidade baseada na participação de um grupo minoritário. Contudo, a barreira conceitual entre "normal" e "anormal" não era contestada, de modo que, mesmo que com a garantia de direitos por lei, o grupo de pessoas com deficiência permanecia indefinido.

Na concepção de Ross (2016), o discurso positivista ocupava-se de ajustar a sociedade e as pessoas com deficiência às leis da natureza. Em contrapartida, o

discurso sobre a incapacidade e a inferioridade dessas pessoas, pretendia ser uma explicação hegemônica para mascarar o conteúdo originário de suas necessidades e relações sociais. No entanto, é reconhecida a existência do princípio da autodeterminação que se tornou uma diretriz universal para toda questão relacionada à pessoa com deficiência, conforme afirmação: “nada sobre nós sem nós”, princípio que consta da convenção da ONU para os direitos da pessoa com deficiência (BRASIL, 2014).

2.3.1 Fases da educação de pessoas com necessidades especiais

Na seção anterior, promovi discussões sobre os discursos legais a partir do século XIX, intencionando fazer um resgate histórico para entender a atuação da legislação na atualidade. Nesta seção, apresento uma breve exposição sobre as fases da educação especial. Com base nas leituras sobre essa modalidade de educação, encontrou-se informações de que ao longo da história, foi organizada em quatro fases, a saber: exclusão, segregação, integração e inclusão. A seguir, tem-se a descrição de cada uma delas.

2.3.1.1 Fase da exclusão

Nesta subseção, faço uma abordagem sobre a primeira fase vivenciada pelas pessoas com deficiência no início de sua história, a exclusão. Partindo das ideias de Sassaki (2010), a sociedade ao longo dos tempos tratou as pessoas com “condições atípicas” primeiramente com a exclusão social, simplesmente ignorando, rejeitando, perseguindo e explorando-as e, ao mesmo tempo, considerando-as possuídas por maus espíritos ou vítimas de sina diabólica e feitiçaria.

Com base nas leituras sobre o tema aqui discutido, nessa fase, essas pessoas viviam em isolamento total, não participavam da vida em sociedade e, às vezes, chegavam a ser abandonadas ou até exterminadas.

Pelas informações obtidas no decorrer do estudo, teoricamente seu início data desde a pré-história, período em que as pessoas que tinham algum tipo de deficiência eram abandonadas pelo bando, quando esse sentia-se ameaçada por ataques de animais selvagens e por perder a posse de locais com abundância de alimentos.

De acordo com Silva (2018), até o século XVII, as concepções predominantes sobre as pessoas com deficiência subsumiam-se às noções populares de misticismo e religiosidade assistencial. Elas eram descritas como desajustadas, incapacitadas, inválidas, marginalizadas ou dignas de piedade.

Contudo, o fim da fase da exclusão, consiste em um enigma, pois na prática, ela ainda se faz presente na vida de pessoas pertencentes a grupos minoritários ou que tenham alguma limitação. É óbvio que houve avanço no decorrer da história, todavia, até o momento, ela não foi erradicada totalmente.

2.3.1.2 Fase da segregação

Já nesta subseção, trato sobre a fase denominada segregação, vivenciada no período da história de deficiências físicas e mentais, compreendido entre os séculos XVII-XX, período em que as pessoas com deficiência eram isoladas da sociedade, em conventos, asilos e albergues. Até os anos de 1960, eram impedidas de frequentarem instituições de ensino regular, sendo privadas de socialização com seus pares, devido aos estigmas existentes na sociedade da época.

Dessa forma, o atendimento destinado a elas era restrito às instituições especializadas, em que o objetivo principal era de cunho assistencialista e não educacional, pois prevalecia a ideia de que não conseguiam aprender e não tinham capacidade para avançar no processo educacional (SASSAKI, 2010). Simultaneamente, nesse período, criaram-se escolas especiais para que as pessoas com deficiência fossem produtivas, implantando oficinas, escolarização e treinamento adequado (SASSAKI, 2010). Em complementação ao autor (2010), Ross (2016) diz que o modelo segregacionista da deficiência difundia o pressuposto da imobilidade física e a consequente desconexão com a política, com os afetos, com o aprender, o vir a ser, a transformação.

Éramos concebidos como seres segregados e isolados. Assim, não eram organizados os recursos, os tempos adequados à participação escolar, nem as condições adequadas à formação profissional.

Não havia a liberdade para o questionamento das aulas expositivas, sem o acesso à escrita no quadro, no material didático. Nós aceitávamos não aprender, não interagir, não ler juntamente com os colegas. Nós naturalizávamos o silenciamento, a pseudo-educação, a memorização alienada a

que éramos forçados. Não exercíamos a crítica ao que nos desagradava e nos anulava porque não debatíamos as necessidades que se tornavam cada vez mais complexas. Não conhecíamos o direito à escolha. Considerávamos como natural não compartilharmos dos benefícios sociais.

Não almejávamos pela participação em instâncias nem do pequeno nem do grande poder, pois era formada em cada um de nós uma pseudo-individualidade, um fragmento daqueles que tomavam as decisões (ROSS, 2016, p.46).

As ideias apresentadas pelos autores acima citados, causam espanto. Depreende-se daí, que no período supracitado, as pessoas com deficiência não tinham nenhum conhecimento de seus direitos, conseqüentemente, não exerciam sua cidadania de fato.

2.3.1.3 Fase da integração

Ainda prosseguindo a a discussão, nesta subseção, apresento a fase da integração, a qual surge mais ou menos a partir da década de 1960, época em que o movimento começa com o objetivo de integrar as pessoas com deficiências nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho e lazer. Nos anos de 1970, durante o período de integração, as instituições de ensino regular passaram a receber as pessoas com deficiência. Entretanto, não proporcionavam a elas possibilidades de aprimorar suas capacidades, conforme afirma Reis (2013, p. 80): “a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é quem têm de mudar para se adaptarem a sua realidade e as suas exigências”.

Na concepção de Bruno (2006), o conceito de integração tem origem no princípio ideológico e filosófico da normalização, criado na Dinamarca por Bank-Mikel Kelsen (1959) e adotado na Suécia em 1969, que defendia que as crianças com deficiência tinham modos de vida e condições iguais ou parecidos com as dos demais membros da sociedade. Tal conceito apresentava três dimensões: Integração Física que envolvia o espaço e o tempo de convivência no mesmo ambiente; Integração Funcional, a que estabelecia a utilização dos mesmos recursos educacionais disponíveis no ensino comum e Integração Social, a que dizia respeito ao processo de interação com o meio, à comunicação e à inter-relação por meio da participação ativa nos grupos, na escola e na comunidade.

Para a autora (2006), esse conceito propõe que integração e inclusão não são sinônimas, mas metáforas distintas que contêm imagens e práticas diferentes. Lembra que a metáfora do “sistema de cascata” sugere o atendimento às diferenças individuais nas classes especiais, salas de recursos ou serviço itinerante, mediante a preparação gradativa do/a aluno/a para o ensino comum. Já o princípio filosófico da inclusão é definido pela metáfora do “calidoscópico” cuja imagem sugere uma composição mais rica pela combinação e diversidade das partes e pelo movimento, obtendo-se composições novas e mais complexas. A metáfora do calidoscópico sugere a imagem de uma escola em movimento, em constante transformação e construção; de enriquecimento pelas diferenças, que implica mudança de atitudes, constante reflexão sobre a prática pedagógica, modificação e adaptação ao meio e, uma nova organização da estrutura escolar.

Na opinião de Mendes (2010, p.13), “diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de educação para todos e de educação inclusiva”.

2.3.1.4 Fase da inclusão

E por último, nesta subseção, Conforme Rodrigues (2006, p. 303), a educação inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados, tendo em vista as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”.

“[...] é preciso mudar a escola” e para isso é necessário: um eixo de ensino para todos, reorganizar a escola com espaços destinados a cooperação, o diálogo entre todos da comunidade escolar para exercer a real cidadania, garantir aos alunos a aprendizagem e o avanço e valorizar os professores (MANTOAN, 2004, p. 60).

A informação apontada anteriormente demonstra o surgimento de uma nova modalidade de educação, a qual deve atender às necessidades pedagógicas de todos os estudantes, levando-os a alcançar sua cidadania de forma plena. Contudo, para que ela aconteça de fato, há necessidade de implementação de políticas públicas direcionadas à qualificação de professores e demais pessoas envolvidas com o processo de educação inclusiva, para que avance de sua mera transmissão de

conhecimentos para um modelo de educação que promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Convém informar ainda:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

Portanto, uma sociedade se desenvolverá justa e saudável na medida em que todos os membros forem atendidos em suas necessidades essenciais (SASSAKI, 2010). Para ele, todas as pessoas, com ou sem deficiência, necessitam ter seus direitos respeitados e realmente praticados, em todos e quaisquer setores da sociedade, incluindo a escola em todas as suas modalidades, desde a educação infantil ao nível superior.

2.3.4 O processo de escolarização de pessoas com deficiência visual: um marco inicial

Na seção anterior, fiz uma retrospectiva histórica das fases da educação especial, avançando para a atualidade, a fase denominada inclusão. Nesta seção, abordo o processo de escolarização de pessoas com deficiência visual, desde seu início, contextualizando-o em sua história.

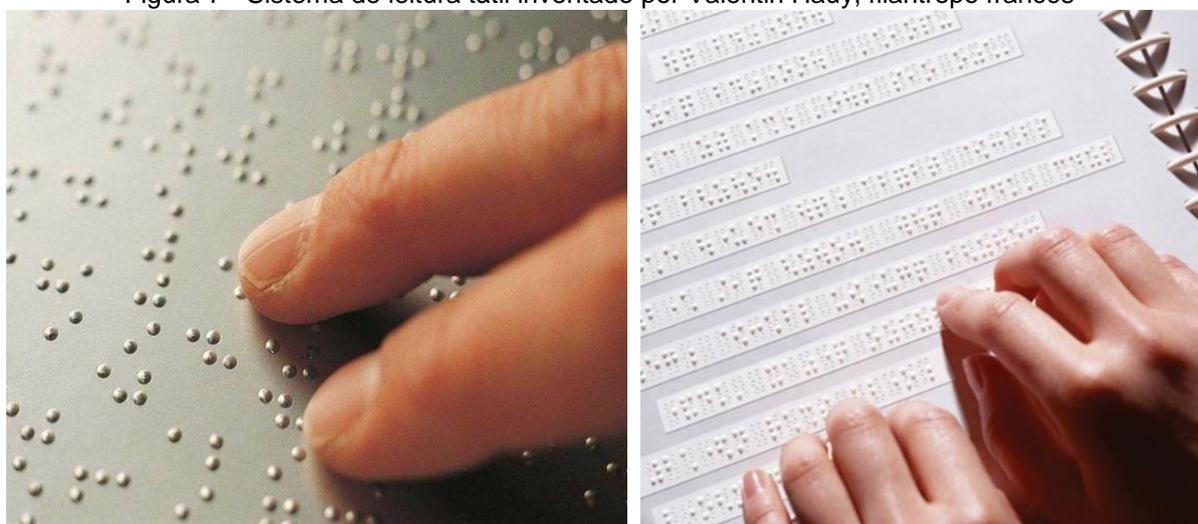
Com base nas ideias de Oliveira (2016), a primeira obra publicada sobre a instrução e trabalho com pessoas com deficiência visual data de 1670 na península itálica. Diderot (1749) e Rousseau (2013) também escreveram sobre o tema; porém, foi Valentin Haüy, membro da nobreza francesa, quem se interessou objetivamente pela causa, inaugurando em 1784, em Paris, a primeira escola para essas pessoas, denominada Instituição Real para Jovens Cegos, passando mais tarde a ser denominada de *Institut National des Jeunes Aveugles*.

Na visão de Lemos (2000), na Itália, em 1670, o jesuíta Lana Pérsia publica outro livro, o qual aborda problemas de pessoas com deficiência, provocando, na Inglaterra e na França, interesse sobre as pessoas com deficiência visual. Segundo ele, os aspectos especulativos e filosóficos da cegueira e seus efeitos sobre o conhecimento das coisas, "advindo das percepções e sensações fornecidas pelos

sentidos remanescentes", foram tratados e discutidos em obras de filósofos, escritores e enciclopedistas. Destaca-se Rousseau (2013), o qual aborda o assunto de "forma objetiva, mostrando e propondo a necessidade de se criar, de fato, condições especiais para a educação dos cegos" (LEMOS, 2000, p.9).

Desse modo, a proposta de Rousseau (2013) teve consequência prática, com a ação de Valentin Haüy, filantropo francês, que inventou um sistema de leitura tátil (Vide Figura 7), com base na representação em relevo dos caracteres comuns, impressos em uma folha de papel, aplicando-o no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris.

Figura 7 - Sistema de leitura tátil inventado por Valentin Haüy, filantropo francês



Fonte: greenfm.com.br Acesso em: 02 de fev. de 2020

AD da imagem: Duas imagens que demonstram o sistema tátil.

Por ser um método com características lineares, não permitia a identificação das letras com facilidade, tornando a letra tátil demorada, cansativa e penosa. "Apesar disso, esse sistema foi usado, com exclusividade, por mais de trinta anos, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do Instituto dos Jovens Cegos" (LEMOS, 2000, p.10).

Com a utilização do tato, os alunos identificavam as letras comuns, feitas com material flexível, formavam depois as palavras, fixando-as numa armação. Num primeiro momento, as possibilidades de sucesso desse método não eram animadoras. Porém, Haüy acreditava em algo intangível e dizia estar plenamente realizado se a sua iniciativa abrisse caminhos para os cegos.

Com base em Ross (2016), obteve-se informações sobre o relato: certo dia, um estudante da escola conseguiu ler um cartão que estava escrito com letras de forma em alto relevo. Daí em diante, a escola começou a produzir livros com letras nesse formato e foi nesse estágio, por volta de 1820, que Louis Braille ingressou no Instituto dos Meninos Cegos de Paris (ROSS, 2016).

Desse modo, o menino Louis Braille, com apenas 10 anos de idade, teve de convencer os pais com um argumento antológico que só podia ser fruto de uma mente iluminada. Ele disse¹⁸: "aqui eu posso distinguir um pássaro do outro, pelo seu canto; posso reconhecer a entrada da nossa casa pela trave de cima. Porém, jamais poderei aprender o que existe fora do meu ouvido e do meu tato. Só os livros podem libertar os cegos".

E pela sua persistência, conseguiu vencer o paradigma vigente, a ideia de que pessoas com deficiência visual não tinham capacidade para se desenvolverem. Com luta e perseverança, ingressou no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris em busca de tornar-se um cidadão de fato. Até aquele momento na escola, o acesso à escolarização, acontecia pelo método criado por Hauy, o qual não produzia efeitos satisfatórios aos estudantes do Instituto.

Como é terrivelmente ridículo querermos seguir os caminhos traçados para os que veem! Como poderão os cegos, sem olhos, pensar sequer em usar os apetrechos dos que enxergam? O absurdo é fantástico, é até uma estupidez. Existe nisso tudo algo de errado. A solução está num sistema que nada tem a ver com os olhos (KUGELMASS, 1956, p. 169).

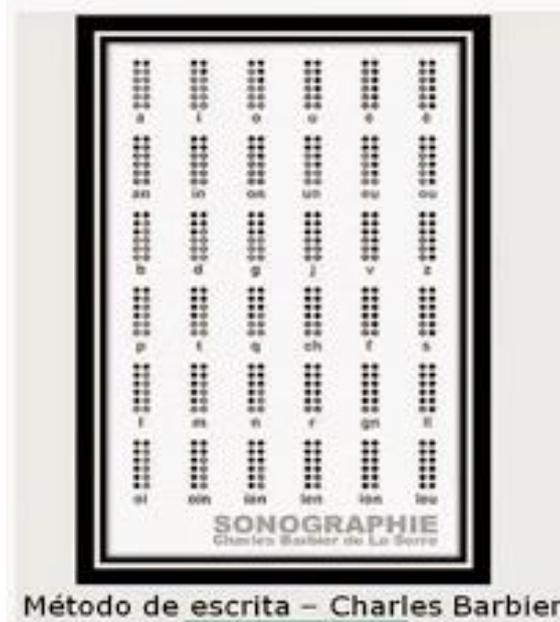
Conforme informa Américo (2002), em 1819, o oficial do exército francês, Charles Barbier¹⁹ propõe ao Instituto Nacional dos Jovens Cegos um método de comunicação – Sonografia (Vide Figura 8), criado por ele e aplicado nos campos de batalha, que logo foi aceito pelos professores do Instituto.

¹³ Transcrição de parte do diário de Louis Braille publicado por Kugelmass (1956), livro publicado em braille onde ele narra sua insatisfação com o sistema de leitura de sua escola:

[...] o fato é que aprendi a ler de acordo com os valores dos que enxergam. Que convencimento tentarem fazer os cegos usar o mesmo alfabeto, as mesmas fórmulas usadas pelos que veem? É ridículo, sem dúvida! Por que haveremos de nos limitarmos às coisas usadas pelos que veem, quando os seus métodos foram desenvolvidos para os olhos? E nós? Nós não temos olhos.

¹⁴ Charles Barbier foi um oficial do exército francês que criou um código formado por doze pontos salientes em uma folha de papel, para se comunicar com os soldados noturnos, denominado sonografia.

Figura 8 - Sonografia criada por Charles Barbier



Fonte: <http://aeeproflucelia.blogspot.com/2015/05/louis-braille.html> Acesso em 11 de março de 2020.

AD da imagem: Um retângulo formado por 12 pontos em alto relevo.

Na perspectiva de Américo (2002), o código foi idealizado como meio de transmitir mensagens à noite pelos soldados do exército sem que os inimigos pudessem ver. Analisando-o, Barbier percebeu que poderia usá-lo com estudantes cegos, pois evidenciava o processo de escrita codificado por meio de pontos em relevo ou salientes, representando os trinta e seis sons básicos da língua francesa.

Por volta de 1825, Louis Braille, após estudar e aprender a ler pelo sistema de Haüy e por seu interesse pelo sistema de pontos inventado por Barbier, lançou o Sistema Braille, uma adaptação do código de Barbier, ampliando suas combinações para 63 caracteres, através da leitura táctil de seis pontos. Contudo, foi mais ou menos em 1830, que aquele jovem com apenas 15 anos de idade, anunciou ao mundo a descoberta de seis estrelas que poderiam ser tocadas com a ponta dos dedos.

Com os seis pontos celestiais, ele iluminou o caminho de pessoas cegas, libertando-as da escuridão do analfabetismo e da exclusão social. Infelizmente, em 1852, aos 43 anos de idade, tuberculoso e esquecido, morreu o maior benfeitor dos indivíduos sem o sentido da visão, sem desfrutar um momento sequer de reconhecimento e glória pelo que fez para a humanidade.

Uma informação a destacar, é a de que o século XX foi o marco para o aparecimento das escolas para as pessoas com necessidades especiais e

consequentemente as “classes especiais” nas escolas regulares (SAVIANI, 2012). Como apontado na introdução do capítulo, no Brasil, o primeiro passo para incluir estudantes com deficiência visual e garantir o direito à sua cidadania, foi obra do Imperador D. Pedro II, que em 12 de setembro de 1854, funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual IBC no Rio de Janeiro, que se tornou referência nacional para indivíduos com deficiência visual e, ainda, editora com material didático em Braille.

O atendimento desses estudantes teve seu início com José Álvares de Azevedo, jovem com deficiência visual brasileiro que ocupava um cargo importante junto ao Imperador D. Pedro II. Em "virtude da demonstração de sua capacidade acadêmica e cultural, foi o responsável por trazer ao país a ideia e a iniciativa da primeira criação de uma escola para o atendimento de pessoas cegas" (AMÉRICO, 2002, p. 15).

Segundo o autor (2002), José Álvares de Azevedo foi a primeira pessoa com deficiência visual de que se tem notícia a ter acesso à educação no Brasil. Estudou no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, aprendendo nessa escola, o Sistema Braille. Ao retornar ao Brasil, participou da fundação do IBC em 1854. Disseminou seus conhecimentos aos estudantes com deficiência visual que foram estudar naquela escola e pela sua importância na educação desses estudantes, recebeu o título de patrono da educação de pessoas com deficiência visual.

De acordo com Silva (2018), o IBC criou a Imprensa Braille do País em 1926 e, a partir de seus trabalhos, difundiu institutos educacionais para pessoas com deficiência visual em outros estados brasileiros: o Instituto São Rafael, de Belo Horizonte, em 1926; o Instituto Padre Chico, de São Paulo, em 1928; o Instituto de Cegos da Bahia, de Salvador, em 1929; o Instituto Santa Luzia, de Porto Alegre, em 1941; o Instituto de Cegos do Ceará, de Fortaleza, em 1943; e o Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, de Campo Grande, em 1957 (MAZZOTTA, 2011).

Atualmente, o IBC é referência na educação de pessoas cegas e com baixa visão. Constitui-se em uma escola especializada que funciona em regime regular. Abrange a alfabetização de crianças cegas e com baixa visão, a primeira e a segunda fases do Ensino Fundamental, oferecendo, ainda, o Ensino Médio. Conta com serviço de reabilitação, tanto para estudantes cegos quanto para os com baixa visão. Oferece cursos de qualificação destinados a professores e demais profissionais interessados. Possui uma das maiores impressas braile do país. Fornece materiais acessíveis a

todo o Brasil, desde que a instituição comprove a existência de pessoas com deficiência visual.

Além disso, em 1946, aconteceu mais um importante marco na história das pessoas com deficiência visual no país, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada por Dorina Nowill para a divulgação de livros em Braille (posteriormente, passou a se chamar Fundação Dorina Nowill para Cegos). Atualmente ela continua com seu propósito inicial, todavia, houve uma ampliação dos serviços, contando na atualidade dentre outros, com os seguintes:

Reabilitação de pessoas com deficiência visual, qualificação de professores, produção de livros em braile, gravação e digitalização de livros. Os livros em braile e gravados são distribuídos para as Instituições que atendem pessoas com essa deficiência, desde que a Instituição comprove a existência dessas pessoas em suas dependências. Já os digitalizados são disponibilizados para Down Loude na Dorina Teca, às pessoas com deficiência visual cadastradas na fundação.

Além do mais, essa fundação desenvolve diversos projetos direcionados às pessoas com essa deficiência, entre outros, destaca-se o Projeto da Rede de Leitura Inclusiva, o qual é desenvolvido em todo o Brasil.

2.4 Sistema Braille: possibilidade de estudantes com deficiência visual terem acesso ao letramento escolarizado

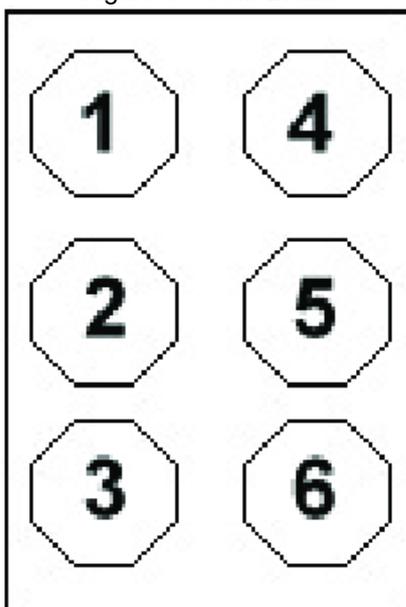
Na seção anterior, fiz um resgate histórico do processo de escolarização de pessoas com deficiência visual, partindo da França até chegar ao Brasil, destacando dois métodos de ensino destinados a essas pessoas: o Sistema Tátil criado por Valentin Auhy e o Sistema Braille criado por Louis Braille. Apresentei três das Instituições precursoras do atendimento às pessoas com deficiência visual no Brasil: IBC no Rio de Janeiro, Fundação Dorina Nowill para Cegos em São Paulo e IAC em Goiânia-GO. Nesta seção, trato de um assunto até então desconhecido pela maioria de profissionais que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência visual, o letramento. Com base em leitura sobre esse assunto, encontra-se informações de que ainda há certa predominância em valorizar o letramento vernacular ou dominante, o qual centra-se nos processos de leitura e escrita. Daí desencadeia a reflexão: de que forma estudantes com deficiência visual, principalmente, os cegos e aqueles cujo

resíduo visual não lhes permite visualizar caracteres ampliados, têm acesso a essa modalidade de letramento?

A resposta ao questionamento é simples: utilizando o Sistema Braille. Apesar de uma parcela de profissionais que atendem esses estudantes acreditar que o uso desse sistema já caiu em desuso – desbraillização – (MELARE, 2013), devido ao advento da tecnologia de ponta – computador – não resta dúvida de que o Braille ainda tem seu lugar no processo educacional desses estudantes, pois com sua utilização, eles têm acesso à leitura e à escrita de forma concreta: ortografia, acentuação gráfica, pontuação. E utilizando apenas o computador, seu acesso se dará somente por meios sonoros, sendo insuficiente a aquisição da parte gráfica do vocabulário de sua língua materna ou de uma segunda língua que necessitem estudar.

De acordo com Silva e dos Anjos (2016), o Sistema Braille foi elaborado com a combinação de seis pontos em alto relevo, distribuídos em um pequeno espaço retangular, denominado cela Braille (vide Figura 9), espaço que comporta duas colunas verticais, com três pontos cada uma, numerados de 1 a 6, contados da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Figura 9 - Cela Braille



Fonte: <https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-Cela-Braille-Fonte-O-sistema-Braille> Acesso em 11 de fev. de 2020.

AD da imagem: Um retângulo contendo seis octógonos, estabelecendo uma sequência de 1 a 6, com duas colunas verticais. Na coluna da esquerda, tem-se os números 1, 2 e 3, dispostos de cima para baixo. Na coluna da direita, tem-se os números 4, 5 e 6, dispostos de cima para baixo.

Com a combinação desses seis pontos, obtêm-se sessenta e três sinais diferentes, representando as letras do alfabeto, as vogais acentuadas, pontuação, números, símbolos matemáticos, símbolos químicos, símbolos informáticos, notas musicais (BRASIL, 2018)²⁰.

Na perspectiva de Silva e Dos Anjos (2016), a leitura Braille é mais lenta porque a percepção tátil é pontual, só permitindo a identificação de letra por letra, e não uma palavra ou frase inteira. Sendo assim, o sentido tátil exige estimulação adequada para que a leitura não seja lenta e desinteressante. Para elas, o alfabeto comum exige coordenação motora para que a letra seja legível, enquanto a escrita Braille não oferece tanta dificuldade, por ser padronizada. As autoras informam que as publicações sobre essa temática evidenciam uma centralidade no Braille como responsável pelo processo de alfabetização e letramento, em detrimento de outras práticas sociais desse processo, levando a conclusões apressadas e equivocadas de que as pessoas com cegueira não teriam contato com a escrita e leitura antes de ingressar na escola em função da limitada produção e circulação de impressos em braile.

Ainda chamam atenção para o fato de que o lugar da pessoa no interior das culturas letradas, seu papel e seu destino são fortemente vinculados à aquisição da escrita. Quando a criança nasce com deficiência visual ou adquire tal deficiência nos primeiros anos de vida, seu acesso à cultura letrada depende fortemente da presença da coletividade e da consciência que essa coletividade tem do papel da leitura/escrita na compreensão do mundo que o cerca.

Segundo as autoras (2016), as pesquisas e publicações sobre a alfabetização de estudantes com deficiência visual, ainda escassas, caracterizam-se pela ênfase na aprendizagem da mecânica da leitura e da escrita do código braile, tratadas como sinônimas dos processos de alfabetização e letramento. Para elas, ensinar braile não significa alfabetizar esses estudantes. Sua alfabetização faz parte do processo de letramento de forma ampla, sendo necessário oferecer-lhes condições de fazer usos da escrita nas mais diversas situações comunicativas.

Em consonância às ideias apresentadas pelas autoras (2016), considerar apenas o ensino do Sistema Braille como processo de alfabetização de estudantes com deficiência visual que necessitam desse sistema para terem acesso ao

¹⁵<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portuguesa/file>. Acesso em 16 de março de 2020.

letramento vernacular ou dominante, está no mesmo patamar de codificar e decodificar símbolos linguísticos (SOARES, 2003), descontextualizado de um modelo de letramento que permite o desenvolvimento de outras habilidades necessárias ao processo de ensino e aprendizagem desses estudantes. Além do mais, deve-se levar em consideração que a “a escrita manual do código braile exige o desenvolvimento da sensibilidade tátil, da lateralidade, da coordenação motora e da memorização” (SILVA; DOS ANJOS, 2016, p.32).

Para que os/as alunos/as cegos/as possam desenvolver o tato de forma satisfatória e consigam ler e escrever em braile, eles/as devem praticar exercícios funcionais: “[...] inicialmente praticar exercícios com o corpo todo, em seguida com os braços, as mãos e finalmente, trabalha-se os músculos que fortalecem os dedos, tornando-os mais flexíveis e sensíveis” (BRASIL, 2006, p. 61)²¹.

As autoras (2016) destacam ainda que, o letramento como prática social, exige participação e compreensão dos significados, finalidades e funções que a escrita ocupa em seu meio social. “Aprender o braile pode não significar aprender a ler e escrever, bem como compreender o sistema alfabético pode não significar estar preparado para participar ativamente de diversos eventos de letramento” (SILVA; DOS ANJOS, 2016, p.33). Ainda assim, as autoras recomendam que o código braile seja considerado imprescindível para o processo de alfabetização e letramento de crianças cegas, pois por meio dele, elas têm acesso direto à escrita e aos diferentes tipos de gêneros discursivos e forma autônoma.

Entretanto, na concepção de Lima (2010), as crianças sem deficiência têm acesso precoce às produções escritas, de forma contrária ao que acontece com crianças com deficiência visual, que têm seus processos de alfabetização e letramento atrasados pelo fato do braile não ter ampla circulação e não fazer parte de seu cotidiano. Todavia, há uma questão a considerar: se elas forem estimuladas desde sua infância a utilizar as demais vias sensoriais (modalidades de letramento que devem iniciar-se no contexto familiar, tendo sua continuidade no contexto escolar), a defasagem de aprendizagem poderá ser superada ou até mesmo não existir.

¹⁶ http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em 14 de março de 2020.

2.4.1 O processo de escolarização de estudantes com deficiência visual em Goiânia-Goiás: história e desafios

Até aqui, abordei aspectos gerais da deficiência visual, desde seu início à atualidade, perpassando pelo processo de escolarização de estudantes com essa deficiência na França e no Brasil. Tendo em vista que a pesquisa teve como cenário investigar o processo de educação inclusiva de estudantes com deficiência visual em Goiânia-GO, torna-se imprescindível contextualizá-la na história da escolarização desses estudantes nessa capital. Sendo assim, nesta seção, faço um breve panorama histórico da educação desses estudantes, apresentando cinco das Instituições que atendem não apenas estudantes, mas pessoas com essa deficiência de um modo geral, desde 1973 à atualidade, explicitando os serviços desenvolvidos por cada uma delas.

2.4.1.1 Instituto Artesanal dos cegos: um marco inicial na educação de estudantes com deficiência visual

Nesta subseção, apresento um breve relato sobre o IAC, escola especializada no atendimento às pessoas com deficiência visual que funcionava em regime de escola regular, a qual atuou na educação dessas pessoas de 1973 a 1996, sendo fechada nesse ano por razões diversas, que não cabe mencioná-las aqui.

Conforme Almeida (1992), a história da educação especial em Goiás, teve seu início com a criação do Instituto Pestalozzi de Goiânia em 1953, regulamentada pela Lei n. 926 (1953), sendo oficializada em 1955, implantando uma classe no Instituto Pestalozzi de Goiânia, na década de 1960. Já em 1973, foi criada a Divisão de Ensino Especial, a qual vinculava-se ao Departamento de Ensino Supletivo que, em 1976, migrou para o Departamento de Ensino do 1º Grau. Em 1982, foi substituída pela Unidade de Educação Especial, que por sua vez, estava vinculada à Superintendência de Assuntos Educacionais. Por meio da Lei 10.160 de 09 de abril de 1987, Art. 13, XIII, alínea “d”, em 1987, criou-se a Superintendência de Ensino Especial (SEPEE), a qual pertencia à Secretaria de Educação, Cultura e Desporto.

Cabe informar de que em 29 de abril de 1973, foi inaugurado o IAC, regulamentado pela Lei nº 4806 (1973), o qual manteve-se em pleno funcionamento até 1996. Funcionava em regime de internato, semi-internato e externato, com

capacidade de atender de oitenta a cem alunos. Oferecia atendimento em nível de pré-escola, primeira fase do 1º grau, contando ainda com serviços de datilografia, trabalhos manuais, tricô, crochê, tapeçaria e argila, atividades da vida diária (AVD), estudo dirigido, acompanhamento médico, psicológico, xadrez, teclado, OM, assinatura à tinta.

De acordo com a autora (1992), o IAC funcionava como propriedade particular da Organização Jaime Câmara (organização proprietária da TV Anhanguera, filiada da Rede Globo em Goiás), congregava pessoas com deficiência visual da Capital e do interior, com fins 'mais próximos da tutela e proteção do que propriamente de uma proposta educativa eficaz. Em sua concepção, o IAC, além de difícil acesso, localizado no Município de Aparecida, próximo à BR-153, era altamente segregador, uma vez que a maioria de seus alunos eram internos, afastados do convívio social. Oferecia atendimento educacional apenas até a 4ª série do 1º grau, o que não satisfazia as necessidades daqueles que ansiavam pela continuidade dos estudos e que se sentiam despreparados para ingressar na 2ª fase das escolas regulares.

Com base na vivência como estudante dessa escola, percebo que há um certo equívoco nas informações apresentadas anteriormente. Apesar dela se encaixar nos padrões das escolas especiais, na época não lhe via como uma instituição assistencialista, segregadora. Sua localização era realmente de fato de difícil acesso. No entanto, levando-se em consideração as informações apresentadas pelas teorias sobre as fases da educação especial, aquele período encaixava-se mais na fase de integração (BRUNO, 2006; SASSAKI, 2010), em que o estudante ao ingressar na rede regular de ensino, teria que se esforçar bastante para conseguir concluir os estudos, que, por conseguinte, não tão raro, quando se trata de processo de escolarização de pessoas com alguma limitação na atualidade, ainda se percebe a adoção de práticas integradoras.

Conforme leituras sobre a Instituição, obteve-se informações de que ela tinha convênio com a Organização Jaime Câmara, a qual realizava o pagamento de Talão de Água, Energia Elétrica e Conta Telefônica, não funcionando como propriedade dessa Organização, como dito por Almeida (1992), ideia contida no quarto parágrafo dessa seção.

Além disso, a ideia de que o IAC não preparava os estudantes que passaram por lá para o processo de escolarização na rede regular de ensino, trata-se de uma afirmação que não procede, quando se observa o destaque pessoal e profissional de

muito dos estudantes advindos dessa Instituição. Na atualidade percebe-se que esses estudantes também conseguem obter avanço em suas vidas pessoais e profissionais. Contudo, há um certo diferencial entre a época do IAC e o momento. Naquela época, os estudantes com deficiência visual conseguiam êxito em seus projetos de vida por esforços próprios. Na atualidade, nota-se que esses estudantes conseguem avançar, todavia, a maioria deles, dependem da ajuda de instituição especializada para conseguirem ingressar em níveis de escolaridade mais avançados.

Portanto, não se pode negar de que o IAC teve um papel importante na educação de pessoas com deficiência visual em Goiás, preparando-as não apenas para os processos de leitura e escrita, mas também para a vida em sociedade.

2.4.1.2 Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás: entidade representativa e de direito

Segundo a premissa, para uma determinada categoria conseguir avanço em suas ações, há necessidade de se reunir em grupos para ter força no sentido de pressionar o poder público para que ele conceda benefícios que promovam o desenvolvimento dessa categoria. Sendo assim, nesta seção, faço uma discussão sobre uma entidade que luta desde 1981, pelos direitos de pessoas com deficiência visual no Estado de Goiás, a ADVEG, que por tratar-se de uma entidade representativa e de direitos, tem como lema, a defesa desse bem cultural, procurando, conseqüentemente, promover a cidadania de seus membros.

De acordo com Almeida (1992), a cidadania consiste em um bem em que praticamente todos os movimentos organizados que constituem novas expressões das camadas populares, atuam com expectativas de sua ampliação, por entenderem que a sua conquista possibilita o exercício de novos papéis econômicos, sociais e políticos. Sendo assim, na concepção de Arroyo (1987), conquistar a cidadania não é só aprender a ler, escrever, contar ou saber as histórias da carochinha ao lado de histórias mais críticas. Ela passa fundamentalmente pelo saber que se adquire na luta política travada diariamente para construí-la. Na perspectiva do autor (1987), ela não se limita apenas ao acesso a bens como: educação, saúde, habitação, transporte e justiça. Extrapola para um conceito mais amplo em que é fundamental” a noção do direito a ter direito”, que se desenvolve gradativamente no interior dos movimentos, nas lutas ocorridas no dia-a-dia. Segundo ele, só existe cidadania se houver a prática

da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão.

Contudo, Almeida (1992), o modelo econômico adotado no Brasil na segunda metade dos anos sessenta, provocado pelo golpe militar de 1964”, trouxe consequências severas para toda a sociedade e em particular para as camadas populares. Afirma que o aperfeiçoamento das relações capitalistas de produção, levou-as a uma crescente exclusão dos bens e serviços fundamentais de toda ordem, causando desse modo, desequilíbrio financeiro à população.

Em seus estudos, obteve informações de que pelo fato de ter surgido capitalismo voltado para as indústrias de bens de consumo duráveis, concentração de mercado e renda com ênfase na exportação, foi necessário o arrocho salarial, a perda do poder aquisitivo do povo, a repressão política sobre os trabalhadores, bem como a conquista do campo pelo capital. Por isso, percebe-se que o modelo de desenvolvimento, concentrador de rendas, excludente e antidemocrático, levou o país a uma grave crise econômica e social sem precedentes, desencadeando um processo de pauperização da sociedade brasileira.

Não obstante, os interesses econômicos prevaleceram sobre os interesses sociais, configurando-se no crescente agravamento das condições gerais da população. Por isso, as camadas populares sujeitas ao processo de pauperização tornaram-se alvos indispensáveis para sustentação de discursos populistas e demagógicos dos políticos. Em consequência da situação do momento, essas camadas reagiram como forma de insatisfação a toda a situação vigente. Emergiram diversos movimentos organizados representando as mais variadas categorias: moradores de bairros e favelas, metalúrgicos, professores, estudantes, mulheres, negros, índios, trabalhadores rurais e portadores de deficiência.

Consequentemente, na década de 1970, ainda na vigência do Governo Militar, houve avanço nos movimentos de grupos que representavam minorias étnicas, como pessoas com deficiência visual, no sentido de demonstrar para a sociedade que pelo fato de terem uma limitação física, não lhes impediam de participar dela como as pessoas sem deficiência costumam participar.

No caso específico do Estado de Goiás, segundo Almeida (1992), em 19 de setembro de 1981, foi fundada a ADVEG, como entidade civil, sem fins lucrativos e duração indeterminada. Constituiu-se em uma entidade juridicamente representativa, reconhecida nacionalmente por meio do registro no Conselho Nacional de Serviço

Social - CNSS. De acordo com a autora (1992), desde sua fundação, o Estatuto da ADVEG estabelece seis categorias de associados: pessoas com deficiência visual congênita ou adquirida; pessoas com deficiência visual, que participaram de sua fundação e que estão registradas até o n. 25 (vinte e cinco); os beneméritos, aqueles que prestam serviços excepcionais ou que materialmente prestam relevantes contribuições ou apreciáveis serviços à ADV-GO; os honorários, aqueles que por sua ação social, dentro ou fora do Estado e do país, contribuem para o bom êxito da integração e da habilitação de pessoas com deficiência visual na sociedade; os contribuintes, aqueles que pagam as contribuições fixadas pela Assembleia Geral, e os correspondentes, os domiciliados fora do país, que prestam serviços de interesse da entidade.

Em relação aos seus representantes legais, são escolhidos por eleições, rigorosamente realizadas nos prazos e datas estipulados no seu Estatuto, mediante voto secreto. A posse dos eleitos também tem prazo estipulado, previsto nesse documento. Segundo o Estatuto, versão (2012), Cap. IV, Art, 16, sua administração executiva compõe-se de 6 (seis) membros, com mandato de 2 (dois) anos. Já o Cap. III, Art. 15, determina que o seu Conselho Fiscal e Deliberativo compõe-se de 5 (cinco) membros titulares e 3 (três) suplentes.

Com base nas leituras sobre a entidade e pelo acompanhamento de sua evolução desde sua fundação à atualidade, e ainda de acordo com informações obtidas em uma Live que tratou sobre sua história, realizada no último dia 03 de julho de 2020, a década de 1980 constituiu o período em que a ADVEG conseguiu realizar várias ações, dentre as quais destacam-se: criação e implantação do CEAD, empregos em hospitais pertencentes à rede pública de saúde do Estado de Goiás, beneficiando vinte e sete associados, aquisição de dezessete casas financiadas pelo Conjunto Habitacional (COHAB) de Goiânia, as quais foram sorteadas entre seus associados que tinham renda. Além disso, desde sua fundação à atualidade, atua na qualificação de seus associados, preparando-os para o mercado de trabalho, ação que nos últimos anos, aconteceram de forma lenta, devido, de um lado, à fragmentação do movimento, tornando-o enfraquecido, por outro, pela perda de convênios que lhe sustentava financeiramente e, até mesmo, a perda de sua sede. No presente ano, houve uma retomada dessa ação.

Desse modo, a ADVEG sempre lutou desde sua fundação à atualidade, no sentido de fazer valer os direitos de seus associados, ainda com o intuito de mostrar

para sociedade que uma limitação visual não incapacita um indivíduo de participar ativamente da coletividade.

Para finalizar a seção, deixo aqui a seguinte mensagem: “necessitamos nos unirmos, para termos força para enfrentar os desafios que ainda cruzam nosso caminho, os quais somente com a harmonia do grupo, poderão ser superados ou pelo menos amenizados.

2.4.1.3 Centro Estadual de Apoio ao Deficiente: reabilitação em foco

Outra Instituição que também oferece atendimento às pessoas com deficiência visual, em Goiânia-GO, é o CEAD. Nesta subseção, traço um panorama sobre este centro, desde sua criação à atualidade. Seu objetivo consiste em promover a habilitação e/ou reabilitação de pessoas com deficiência visual, auditiva, física, intelectual e múltiplas, síndromes e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, envolvendo a família em todo o processo.

De acordo com Almeida (1992), o CEAD foi inaugurado em 13 de março de 1987, contendo de início, um posto de saúde, uma creche e seis blocos, sendo dois para cada categoria de deficiência: físicos, auditivos e visuais, participantes das negociações, tendo capacidade para atender, aproximadamente, seiscentas pessoas.

Conforme a autora (1992), o núcleo específico para o atendimento às pessoas com deficiência visual objetiva o preparo do indivíduo para sua inserção na comunidade, procedendo ao diagnóstico psicopedagógico e social dos interessados e à orientação, visando à capacitação para a locomoção independente e à prática de AVD e à adaptação social, na família, na escola e no trabalho.

No momento, desenvolve os seguintes serviços: assessoria técnica aos profissionais da Rede Estadual e Municipal de atendimento à pessoa com deficiência, com interface nas áreas de saúde e educação, tendo como princípio a inclusão social dessas pessoas, a fim de estimular a formação do cidadão crítico e criativo, consciente de seus direitos e deveres.

Uma informação importante, diz respeito aos convênios que o CEAD mantém com órgãos governamentais. Um deles, é firmado com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Goiás (SEDS-GO), o qual é desenvolvido em mútua colaboração, que disponibilizam através de Termo de Cooperação Técnica,

profissionais especializados para o desenvolvimento das atividades de habilitação e/ou reabilitação, em atendimentos educacionais especializados.

Além disso, mantém parcerias com universidades para estágios curriculares supervisionados. No momento, tem capacidade para atender 400 (quatrocentos) usuários e a meta do Governo de Goiás, por meio da Seds-GO e da Gerência de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é reestruturar a unidade, visando assegurar que os atendimentos atinjam a capacidade total do local.

Segundo informações obtidas pelas leituras sobre essa Instituição, atualmente oferece os seguintes atendimentos, os quais encontram-se no Quadro 3:

Quadro 3 - Serviços Ofertados pelo CEAD

Apoio Pedagógico; Arte-Educação; Atividade de Vida Autônoma e Social (AVAS); Datilografia Braille; Escrita a Tinta; Estimulação; Estimulação e Reabilitação Visual; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Odontologia; OM; Psicologia; Psicomotricidade; Psicopedagogia; Serviço Social; Soroban; Terapia Ocupacional
--

Fonte: Adaptado de Informações publicadas em 13 de ago. de 2019, em: <https://www.social.go.gov.br>

Na perspectiva de Almeida (1992), com a fundação do CEAD, historicamente, iniciou-se o processo de expansão das oportunidades educacionais para pessoas com deficiência visual, que lutaram pela sua implantação, na esperança de se prepararem para a vida, e, conseqüentemente, avançar para uma sociedade melhor, onde todos possam exercer de fato seus direitos de cidadania.

Cabe destacar, que o CEAD contribui desde seu início com o crescimento pessoal e pedagógico de pessoas com deficiência. Em relação aos demais serviços listados, é indiscutível sua utilização no trabalho com essas pessoas, por se tratar de um centro que atende além da deficiência visual, outras demandas, tornando-se necessária a ampliação dos serviços.

2.4.1.4 Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual: a habilitação e/ou reabilitação de pessoas com deficiência visual

Os termos habilitação e reabilitação fazem parte do cotidiano de pessoas que têm alguma limitação. Dentre outros significados apresentados pelo Dicionário On-Line de Português, consiste na capacidade natural ou adquirida para fazer alguma coisa. Sendo assim, habilitar pessoas com deficiência por exemplo, significa oferecer condições a elas de desenvolvimento de habilidades para que se tornem independentes. Já o termo reabilitação, segundo o mesmo dicionário, entre outros significados, destaca-se: ato ou efeito de reabilitar. No contexto da deficiência visual, trata-se de oferecer as pessoas com deficiência visual adquirida na vida adulta por exemplo, aprendizagem da nova realidade, do mundo daqueles que não veem. Sendo assim, nesta subseção, trago à tona, discussão sobre uma Instituição que atua na habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência visual em Goiânia, Goiás, o CAP-GO, o qual é originário de um Projeto do MEC e foi regulamentado pela Lei Nº 13.438 (1998). Essa instituição desenvolve os seguintes serviços:

Quadro 4 - Serviços Ofertados pelo CAP

Serviços iniciais	Serviços atuais
Núcleo de Produção Braille informatizado;	Apoio Especializado em Educação Infantil;
Livro didático gratuito para alunos de escolas públicas;	Curso de Capacitação para Professores;
Recursos tecnológicos e de informática facilitadores da aprendizagem e comunicação;	Apoio Especializado em Alfabetização;
Recursos específicos para aprendizagem da leitura-escrita, desenvolvimento do conteúdo curricular, extracurricular, provas e concursos;	Aulas de Dança;
Biblioteca Braille, audioteca, filмотeca, mapoteca adaptada, espaço de convivência, lazer e expressão artística para serem utilizados também por alunos videntes;	Educação Musical;
Cursos ou programas complementares de OM, AVD e orientação vocacional para regiões que não contam com professores especializados;	Iniciação Esportiva/Esporte de Rendimento;
Cursos de Braille, datilografia, computação;	Curso de Informática;

Serviços iniciais	Serviços atuais
Cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacitação para professores;	Reabilitação Visual;
Em conjunto com as universidades e instituições, promove estudos, pesquisa e novas metodologias de ensino;	Intervenção Precoce;
Curso braille para pais e voluntários;	Atividade de Vida Autônoma e Social (AVAS);
Biblioteca especializada.	Orientação e Mobilidade;
–	Produção de Materiais Acessíveis.

Fontes: Adaptado de Bruno (1997) e de <https://cebrav.educacao.go.gov.br/nossos-servicos/>

Todos esses serviços, além de contribuir com o desenvolvimento dos estudantes que frequentam essa Instituição, contribui também com suas famílias e com as escolas regulares que tenham em seu quadro discente, estudantes com essa deficiência.

2.4.1.5 Biblioteca Braille: fonte de acesso aos processos de leitura e escrita pelas pessoas com deficiência visual

Nesta subseção, apresento uma abordagem sobre a estrutura organizacional da Biblioteca Braille, listando alguns de seus projetos, os quais estão contidos no Quadro 5, e ainda destaco sua importância para as pessoas com deficiência visual.

Ao longo da dissertação, discuto sobre a necessidade de se promover acesso de pessoas com deficiência visual a bens e serviços, os quais constituem-se como direito. Sendo assim, o acesso aos processos de leitura e escrita pelas pessoas com deficiência visual, constituem-se direito que deve ser ofertado, para que tenham condição de participar do mundo letrado. A Biblioteca Braille proporciona a elas, acesso à leitura, mediante a oferta de livros em Braille, em áudio, digitalizado e ainda conta com o serviço de leitores, pessoas que fazem a leitura em voz alta para aquelas que têm deficiência visual.

Cronologicamente, tem-se a seguinte sequência: em 1988 foi criada e registrada no Instituto Nacional do Livro (INL) em 13 de setembro de 1989, sob o nº 25844, na categoria especial. Até 1990 funcionou no CEAD, na Vila Nova. Em 1991 foi transferida para o Colégio Estadual Bernardo Sayão e, em 1992, foi instalada no

prédio da Fundação Cultural Pedro Ludovico (Secretaria de Cultura), na Praça Cívica, nº 2.

De acordo com o Decreto n. 5.216/00, em 14 de abril de 2000, a Biblioteca Braille passa a ser uma unidade da Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira (AGEPEL), subordinada ao Departamento de Bibliotecas e Documentação da Divisão de Patrimônio Histórico e Artístico. Foi registrada na Fundação Biblioteca Nacional sob o código GO-0212. Em 17 de setembro de 2002, publicado no Diário Oficial pelo Decreto n. 5.658/02, a mudança de seu nome, a qual passa a se chamar Biblioteca Braille José Álvares de Azevedo.

A seguir, seus serviços, expressos no Quadro 5.

Quadro 5 - Serviços ofertados pela Biblioteca Braille

<p>Consulta ao acervo; Auxílio à pesquisa na internet; Empréstimos de livros em Braille; Envio de livros digitais via e-mail; Aulas de informática; Digitalização (Escaneamento e correção de livros para uso dos estudantes); Instalação de softwares em computadores e celulares; Informações e orientações por telefone.</p>
--

Fonte: Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/biblioteca-braille/> Acesso em: 09 jul. 2020.

Portanto, percebe-se que a Biblioteca Braille promove o acesso de pessoas com deficiência visual ao letramento informacional, modalidade de letramento que envolve o processo de ensino e aprendizagem de competências a serem desenvolvidas pelos aprendizes, tendo o intuito de identificar a necessidade de informação, buscá-la e avaliá-la de forma eficaz e eficiente, usá-la para produzir conhecimentos, considerando as questões éticas, econômicas e sociais e saber comunicar de acordo com o contexto e as diversas situações.

Na visão de Campello (2009, p. 12), “o termo letramento informacional (*information literacy*) foi usado pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 1970, para caracterizar competências necessárias ao uso das fontes eletrônicas de informação”, cabendo ao bibliotecário organizar a biblioteca e disponibilizar os recursos informacionais; elucidar os métodos de uso eficiente do centro de informação; ajudar a utilizar as fontes de informação existentes; instruir o indivíduo a localizar e a usar a informação e, por fim, orientar o usuário a identificar e encontrar a fonte de informação pretendida.

Nesse sentido, depreende-se que os serviços desenvolvidos pela Biblioteca Braille além de se inserirem nos princípios do letramento informacional, visto que

fornece diversos tipos de informações aos seus usuários, embora de forma diferentes, consulta ao acervo; auxílio à pesquisa na Internet, oferece ainda, outras modalidades de letramento, tais como: letramento burocrático (MAGALHÃES, 2012), representado pelo empréstimos de livros em Braille; letramento digital, envio de livros digitais via e-mail; aulas de informática; Digitalização (Escaneamento e correção de livros para uso dos estudantes); instalação de softwares em computadores e celulares; letramento tátil (TIMPONI, 2017), manifestado pela leitura de livro em Braille; letramento auditivo (ANDRADE, 2013), expresso pela escuta de livro em áudio e escuta no computador de livro digitalizado, informações e orientações por telefone.

Breves considerações

No decorrer do capítulo, encontra-se informações de que atualmente em nosso país há uma legislação densa que trata sobre o direito de pessoas com deficiência à educação inclusiva. A Carta Magna de nosso país, por exemplo, preconiza que toda criança e adolescente, de 4 a 17 anos, tem direito à educação gratuita. Além do mais, há outras leis complementares que defendem o direito a essas modalidades de educação. Questiona-se: Apenas a determinação legislativa é suficiente para que a inclusão aconteça de fato? Percebe-se que as escolas realizam matrículas de estudantes com deficiência por força da Lei, contudo, na maioria das vezes, esses estudantes não são inseridos psicologicamente e cognitivamente na escola, uma vez que nem sempre são oferecidas a eles, condições de acesso à aprendizagem. Por isso, depreende-se que ainda há necessidade de implementação de políticas públicas de inclusão, que atendam efetivamente, às necessidades de aprendizagem de estudantes alvos dessa modalidade educativa.

No capítulo, foram apresentados conceitos e a classificação da deficiência visual. Por que a preocupação em trazer à tona tais aspectos dessa deficiência? Partindo do princípio de que estudantes com deficiência visual necessitam se desenvolver em sua totalidade tanto quanto os demais estudantes, faz-se necessário o entendimento global de suas especificidades, como a limitação que eles apresentam.

Segundo a premissa de que o uso da linguagem produz significado, o qual constitui o auge do processo de aprendizagem que inicia após o nascimento, quando a criança entende que o seu comportamento influencia o comportamento dos outros,

de que forma crianças com deficiência visual são inseridas nesse processo de modo a se desenvolverem tanto quanto as que não têm essa deficiência? É imprescindível que famílias que têm filhos com deficiência visual sejam informadas sobre os estímulos para desenvolver a linguagem de seus filhos, para que possam colocá-la em prática, aplicando-os no dia a dia em seu processo de desenvolvimento. Caso contrário, a falta de estímulo no seio familiar poderá desencadear defasagem em sua aprendizagem escolarizada.

Com base nas leituras sobre o tema inclusão, obteve-se informações de que no século XIX, iniciou-se movimentos no sentido de garantir direitos às pessoas com deficiência, até então privadas de acesso à vida em sociedade. Daquela época até o momento, vem-se discutindo esse assunto, o qual pelo que se observa, ainda está distante de atingir concretização capaz de atender de fato às necessidades de categoria ainda marginalizada. Perpassou-se pelas fases da educação especial: exclusão, segregação, integração, iniciando finalmente, a escolarização de estudantes com deficiência visual no Brasil, que na atualidade, insere-se na fase chamada inclusão.

Uma informação importante que os professores das escolas regulares e dos centros especializados necessitam obter antes de aplicarem medidas pedagógicas como adaptações de materiais didáticos, diz respeito ao entendimento das especificidades da deficiência visual, pois a adaptação deve necessariamente levar em consideração o grau de visão de cada estudante. Um exemplo disso é o atendimento a estudantes com baixa visão, uma vez que os professores necessitam receber orientações quanto ao controle da iluminação, ampliação de fonte, medidas para aumento do contraste (com o uso de lápis 4B, 6B, caneta de ponta porosa preta, acetato amarelo), cadernos de pauta ampliada, tiposcópios, para conseguirem desenvolver um trabalho que atenda de fato às necessidades pedagógicas desses estudantes.

Em se tratando de estudantes cegos, há necessidade de os professores receberem orientações sobre adaptações de atividades e conhecimento de recursos didáticos-pedagógicos específicos destinados ao processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, a saber: alpha Braille, reglete, punção, soroban. Além do mais, é imprescindível que professores que ministram aula para estudantes com esse grau de visão, principalmente em fase de alfabetização, aprendam o Sistema Braille

(responsável pelo letramento escolarizado desses estudantes), para conseguirem ajudá-los com mais segurança e propriedade.

E para finalizar o capítulo, foram apresentadas cinco Instituições de apoio a pessoas com deficiência visual, todas localizadas na capital, sendo que uma dessas já foi extinta. Intencionou-se apresentá-las para informar sobre sua existência, ainda pelo fato de sua importância ao desenvolvimento de pessoas com deficiência visual.

– CAPÍTULO 3 –

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: O CONTEXTO INVESTIGADO

Neste capítulo de contextualização da pesquisa, apresento a metodologia adotada para seu desenvolvimento e os motivos que me estimularam a escolher os procedimentos metodológicos que delinearão a pesquisa de campo. A utilização de tais procedimentos levou em consideração o contexto investigado, os atores sociais envolvidos e os acontecimentos que permitiram a geração dos dados do campo analisado.

Um aspecto a destacar, consiste na ideia de que a metodologia facilita uma avaliação baseada em mais do que simples citações, no que está fazendo e no que está sendo solicitado a fazer em sua produção, disseminação e consumo (FAIRCLOUGH, 2003).

Segundo a premissa de que a investigação se insere nos princípios da pesquisa qualitativa, abordo alguma de suas interfaces, com o intuito de fornecer sustentação teórico-prática ao trabalho proposto. Adotarei abordagem etnográfica e a ADC, conforme Magalhães, Martins e Resende (2017) e Magalhães (2012) por contemplarem discursos, identidades e práticas de letramento. Além de recorrer a triangulação como técnica responsável pelo intercruzamento dos dados.

No decorrer do delineamento da pesquisa, apresento seu enquadramento, discriminando algumas de suas classificações. Nele, me posicionarei, aplicando experiência como estudante com deficiência visual e professora na área de educação inclusiva. Faço uma descrição da pesquisa, contextualizando-a em experiências pessoais e profissionais, com base no trabalho desenvolvido por mim, pesquisadora, há mais de uma década.

Por fim, apresento seus participantes, faço descrição do ambiente físico da escola, abordo as estratégias da pesquisa, detalhando-a.

3.1 Enquadramento da pesquisa: classificações

Na seção anterior, apresentei um resumo dos aspectos abordados no capítulo. Nesta seção, discuto algumas classificações de uma pesquisa, especificando

as que se enquadram na pesquisa desenvolvida para a elaboração dessa dissertação, com o intuito de situar seu delineamento Teórico-metodológico.

Quanto à abordagem, na ótica de Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa consiste naquela que não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. De acordo com as autoras (2009), os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa, opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, isso porque as ciências sociais têm suas especificidades. Elas informam que nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contamine-a.

Para elas, nesse tipo de pesquisa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O seu desenvolvimento é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas.

De modo genérico, conforme Denzin e Lincon (2006), a pesquisa qualitativa consiste em uma atividade situada que localiza o observador no mundo, transformando-o em uma série de representações: as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Com base nos estudos sobre essa modalidade de pesquisa, considera-se um campo de investigação que atravessa disciplinas e temas. Há nessa ciência uma variedade de termos, conceitos e suposições: associa-se ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa relacionados aos estudos culturais e interpretativos (DENZIN; LINCON, 2006, p. 5).

Segundo os autores (2006), compõem-se de: estudo de caso, política e ética, investigação participativa, entrevista, observação participante, métodos visuais e análise interpretativa. Envolve ainda, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produção cultural, textos observacionais, históricos, interativos e visuais.

Na sociologia e na antropologia, a pesquisa qualitativa “nasceu da preocupação de entender o outro” (DENZIN; LINCON, 2006), sendo que esse outro no antepassado, era considerado exótico, uma pessoa primitiva, não-branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura

do pesquisador como observa-se em (MALINOWSKI, 2001), que fundamenta sua descrição na necessidade de bagagem científica do(a) estudioso(a), dos valores da observação participante, das técnicas de coleta, ordenação e apresentação do que denomina de evidências. Segundo ele, toda a estrutura de uma sociedade encontra-se incorporada no mais evasivo de todos os materiais: o ser humano.

Na concepção de Denzin e Lincon (2006), a metodologia qualitativa apresenta uma diversidade de métodos de investigação, entre os quais destacam-se: cientista, naturalista, pesquisador de campo, jornalista, crítico social, artista, atuador, músico de jazz, produtor de filmes, confeccionador de colchas, ensaísta. E ainda: etnografia, bricolagem e montagem.

Os autores informam que em pouco tempo, a pesquisa qualitativa passa a ser empregada em outras disciplinas das ciências sociais e comportamentais, incluindo a educação, a história, a ciência política, os negócios, a medicina, a enfermagem, a assistência social e as comunicações. Sendo assim, a abordagem qualitativa é "indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social" (RESENDE, 2009, p. 57).

De acordo com Silveira e Córdova (2009), há na pesquisa qualitativa as seguintes características: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

É a aproximação com o grupo pesquisado/observado que torna a pesquisa qualitativa mais próxima da realidade dos participantes. É necessário que o pesquisador "seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade [...] é preciso que esse outro se disponha a falar da sua vida". (MARTINS, 2004, p. 294).

Além disso, na concepção de Silveira e Córdova (2009), há algumas limitações desse tipo de pesquisa, as quais necessitam serem observadas a fim de não prejudicar o seu desenvolvimento. São elas: excessiva confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto

estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas; falta de observância de aspectos diferentes sob enfoques diferentes; certeza do próprio pesquisador com relação a seus dados; sensação de dominar profundamente seu objeto de estudo; envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados.

Contudo, na perspectiva de Denzin e Lincon (2006), por ser a pesquisa qualitativa um conjunto de atividades interpretativas, que não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra, sendo difícil considera-la como um terreno de discussão e discurso, pode ser considerada uma limitação dessa modalidade de pesquisa. Para eles, ela não possui métodos ou práticas que seja inteiramente seus, sendo que os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, análise do conteúdo, análise do discurso, análise de arquivos e da fonêmica, as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números. Utilizam ainda, as abordagens, os métodos e as técnicas da etnometodologia, da fenomenologia, da hermenêutica, do feminismo, da rizomáticas, do desconstrucionismo, da etnografia, das entrevistas, da psicanálise, dos estudos culturais, da pesquisa baseada em levantamentos e da observação participantes.

Dentre as modalidades de análise mencionados anteriormente, foram adotados na pesquisa aqui desenvolvida, as seguintes: análise do discurso, utilização de gráficos, as abordagens, os métodos e as técnicas da etnografia, das entrevistas, dos estudos culturais e da observação participantes.

Outra questão a ser observada na pesquisa qualitativa, trata-se da validação, que consiste no discurso social por meio do qual a 'veracidade' se estabiliza (FLICK, 2009), que segundo ele, é necessário seguir as técnicas convenientes ao objeto de estudo, para responder às questões investigadas e não seguir um método padronizado.

Portanto, na pesquisa qualitativa, o método deve ser flexível, conforme Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), os quais defendem a tese de que é preciso compreendê-lo dialogicizado, entendido como a possibilidade de confrontar suas interpretações conclusivas com as opiniões dos envolvidos na investigação. Segundo eles, a validação é construída eticamente orientada, ampliando a perspectiva e seu caráter dialógico e inclusivo, incluindo seus colaboradores e a comunidade acadêmica

que, pela experiência em pesquisa, podem ampliar a dialogicidade e a dialeticidade da investigação.

Quanto aos procedimentos, de acordo com Silveira e Córdova (2009), a pesquisa qualitativa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa mediante aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real.

Com o intuito de não acontecer mal-entendido no decorrer da pesquisa, realizei conversas informais antecipadas com cada entrevistado, explicando sua importância como contribuições para o desenvolvimento de estudos e políticas públicas que adequem e promovam a inclusão de crianças e jovens com deficiência visual. A partir do diálogo franco com os participantes, compreendi as opiniões dos entrevistados e apropriei-me, aproximando-se dos processos de letramento relacionados a docentes, estudantes, colegas e familiares.

Desse modo, conforme afirma Flick, (2005, p. 6), “os métodos qualitativos encaram a interação do investigador com o campo e os seus membros como parte explícita da produção do saber, em lugar de a excluírem a todo o custo, como variável interveniente. A subjetividade do investigador e dos sujeitos estudados faz parte do processo de investigação”.

3.2 Considerações sobre etnografia: método investigativo adotado na pesquisa de campo

Na seção anterior, promovi discussão sobre a pesquisa qualitativa. Por ser a pesquisa aqui desenvolvida de caráter etnográfico e pelo fato de a etnografia constituir-se como uma das interfaces da pesquisa qualitativa, nesta seção, traço algumas considerações sobre esse método de pesquisa. A etnografia compreende “[...] a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (ANGROSINO, 2009, p. 30). Etimologicamente, a palavra etnografia significa Graf(o) significa escrever sobre e etn(o) estuda e descreve as formas de viver de um povo.

Ela envolve a participação de pesquisadores, aberta ou veladamente, na vida diária das pessoas por um período prolongado de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito e/ou fazendo perguntas mediante entrevistas informais e formais;

recolhem documentos e artefatos, reunindo todos os dados disponíveis para jogar luz sobre as questões que são o foco da pesquisa.

Na concepção de Angrosino (2009), os etnógrafos ocupam-se das vidas cotidianas rotineiras das pessoas que estudam. A aproximação do(a) pesquisador(a) à realidade estudada é um modo de construir um olhar cada vez mais aproximado das práticas costumeiras, com o intuito de permitir uma observação do objeto em estudo numa perspectiva holística. Implica um método indutivo, que se constrói pela reunião de descrições detalhadas sobre o objeto em estudo para chegar à construção de modelos gerais ou teorias explicativas.

Se se levar em consideração que a pesquisa que desenvolvi no Mestrado se direciona a investigar grupos de pessoas, insere-se na concepção de Angrosino (2009, p. 34), o qual defende que “a etnografia significa literalmente a descrição de um povo. Além disso, pelo fato dela buscar atores reais em eventos reais Rios (2006), utilizando códigos comunicativos reais com efeitos reais em mundos da vida real.

Na visão de Malinowski (2001), a etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, de longa duração: o etnógrafo precisaria viver no local, aprender a língua nativa e, sobretudo, observar a vida cotidiana e deveria dar conta da totalidade da vida da tribo observada, a partir da constituição da sociedade, da vida real e do espírito do nativo. No entanto, os pós-modernos não aceitam a ideia desta autoridade soberana e passam a ter, como objeto a ser desconstruído, o próprio texto etnográfico e a relação de poder do pesquisador em relação aos pesquisados.

“A etnografia [...] é uma iniciativa de desenvolvimento de teorias, construída através de observações sistemáticas detalhadas, gravações e análises do comportamento humano em espaços e interações específicos” (HEATH; STREET, 2008, p. 29).

O exemplo a seguir, demonstra uma situação etnográfica: “Tirei algumas fotografias por lá e voltei muito cansado. Fiz anotações sobre a paisagem noturna na aldeia.” (MALINOWSKI, 1997, p. 283).

Na concepção de Angrosino (2009), a etnografia apresenta ao pesquisador uma metodologia para estudar o significado com cuidado; um processo para ir além do que é visto ou ouvido, inferir o que as pessoas sabem por meio de escuta cuidadosa e observação de comportamento, ambiente e contexto. Descreve e explica as regularidades e variações no comportamento humano; o método acomoda a

descrição cuidadosa de irregularidades em uma sociedade complexa que pode não ser explicada na teoria tradicional.

Suas características gerais, segundo Flick (2008, p. 5), destacam as seguintes: uma forte ênfase na exploração da natureza de um fenômeno social específico, em vez de partir para o teste de hipóteses a seu respeito. Certa tendência a trabalhar primeiramente com dados "não-estruturados", isto é, que não tenham sido codificados no momento da coleta de dados em termos de um conjunto fechado de categorias analíticas. Investigação detalhada de um pequeno número de casos, talvez apenas um caso, de forma detalhada. A análise dos dados envolve a interpretação explícita dos significados e das funções das ações humanas, cujo produto assume essencialmente a forma de descrições e de explicações verbais, com a quantificação e a análise estatística desempenhando, no máximo, um papel secundário.

Já as suas características específicas entre outras, conforme o autor (2008), destacam-se as que seguem: uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos; interação entre pesquisador e objeto pesquisado; flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; ênfase no processo, e não nos resultados finais; visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências; a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado; variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos; coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização do relatório.

De acordo com Rios (2006), nas últimas décadas, a etnografia como uma metodologia de pesquisa tem se estendido a diversas áreas, entre elas educação e linguística, no momento em que essas áreas passaram a se envolver com estudos em outras culturas, os quais eram desenvolvidos apenas no escopo da Antropologia. Em relação à educação, segundo Silva et al. (2010), o propósito da pesquisa etnográfica é descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo, em um contexto educativo, compreendendo como os acontecimentos pedagógicos se relacionam no contexto sociocultural.

“Compreender a sala de aula, numa perspectiva etnográfica, é visualizar e analisar sua rotina, as relações, as tensões, e os significados que os sujeitos, que a compõem, atribuem às situações, objetos e atores do cotidiano pedagógico”. (SILVA et al., 2010, p.10).

A partir dos pressupostos teóricos mencionados anteriormente, passa-se a explicitar os princípios básicos considerados necessários ao desempenho da tarefa do etnógrafo educacional, que algumas vezes são desconhecidos ou ignorados pelo pesquisador. O primeiro princípio consiste em uma simples descrição para uma compreensão dos significados culturais por meio das falas, dos gestos, dos pensamentos expressos e comportamentos das pessoas envolvidas, descrevendo, minuciosamente, os significados culturais do grupo participante da investigação. Por isso, as propostas de pesquisa, no contexto escolar, devem ser abertas e flexíveis, possibilitando alterações no decorrer da sua realização e na busca pelas representações e opiniões coletadas com os atores escolares envolvidos no processo que é coletivo, múltiplo e dinâmico.

O segundo princípio, definido por Mattos et al (2004), os quais estabelecem que a etnografia, pelo seu método de análise indutivo, dificulta o processo de se aliar as teorias educacionais mais conhecidas à sua prática de pesquisa, causando assim, descrédito das práticas etnográficas na educação, atribuídas especialmente à fragilidade do processo de validação científica. Já o terceiro princípio, Bourdieu (2004) diz que ele se refere à observação participante, que consiste na compreensão objetiva que o pesquisador tem do objeto e que passa a ser parte do seu universo concreto de observador. Erickson (1986) define a observação participante como a participação ativa com aqueles que são observados.

Conforme explicitado por Rios (2006), a etnografia como uma metodologia de pesquisa, tem se estendido além da educação, também a Linguística, fato que justifica a utilização do método etnográfico na pesquisa aqui desenvolvida, por ela investigar o processo de educação inclusiva, e ainda, por inserir-se nos pressupostos linguísticos da ADC. Desse modo, essa área como abordagem metodológica qualitativa em questões sociais ciências e humanidades, apresenta um termo abrangente de prática discursiva (CAMERON, 2001) e inclui várias abordagens de pesquisa, como etnografia do discurso, análise da conversação, sociolinguística interacional e ADC (WETHERELL et al, 2001).

Em consonância a Rios (2006), na perspectiva de Fairclough (2003), a ADC consiste em uma abordagem analítica qualitativa para descrever, interpretar e explicar criticamente as formas pelas quais os discursos constroem, mantêm e legitimam as desigualdades sociais. Se apoia na noção de que a forma como utiliza-se a linguagem é proposital, independentemente de escolhas discursivas serem conscientes ou

inconscientes. Adota várias abordagens diferentes e incorpora uma variedade de métodos que dependem de objetivos de pesquisa e perspectivas teóricas.

Na concepção de Magalhães, Martins e Resende (2017), uma pesquisa de natureza etnográfica, envolve observação das práticas socioculturais, não apenas a análise textual. Defendem a complementaridade entre a ADC e a etnografia que consiste em uma forma de validação da pesquisa, que vai além da descrição e explicação textual, buscando uma interpretação do problema específico da prática social que está em discussão numa pesquisa particular, no caso específico dessa pesquisa, a educação inclusiva.

Os autores consideram a metodologia etnográfico-discursiva como um processo reflexivo baseado em observações e registros escritos (diários de pesquisadores ou pesquisadoras e de participantes, notas de campo), em dados gerados em entrevistas e em artefatos (textos e outros objetos) coletados no local de pesquisa. Informam que a pesquisa etnográfica nem sempre acontece em um único local, deslocando de um ambiente para outro, sendo que tal deslocamento ocorreu nessa pesquisa, a qual foi desenvolvida no ambiente escolar e familiar.

Além do emprego da metodologia etnográfico-discursiva, Barton & Hamilton (1998, p. 57) argumentam que "são necessários métodos que permitam examinar em detalhe o papel do letramento na vida das pessoas e nas histórias e tradições de que fazem parte", exigindo uma aproximação etnográfica com a realidade a ser estudada. Desse modo, aplicou-se uma metodologia etnográfica que permitisse investigar as práticas de letramento vivenciadas pelos docentes da escola pesquisada, o letramento do estudante com deficiência visual no contexto escolar e familiar.

Outra questão a destacar, diz respeito à inserção da perspectiva auto-etnográfica na pesquisa em foco, a qual traz o eu para a metodologia de pesquisa, que segundo Tusting (2019), consiste em uma análise de nossas próprias práticas, experiências e tecnobiografias, não apenas as das pessoas pesquisadas. Levando em consideração que envolvi no trabalho etnográfico experiências pessoais e profissionais, mencionando minha trajetória como estudante e professora que luta por uma educação inclusiva de fato, a pesquisa se enquadra nos princípios dessa perspectiva etnográfica.

Uma informação importante, a "autoetnografia" vem do grego: auto (self "em si mesmo"), ethnos (nação = no sentido de "um povo ou grupo de pertencimento") e grafo (escrever = "a forma de construção da escrita"). Da própria origem etimológica

da palavra, se abstrai o conceito de um tipo específico de ação que remete a uma maneira específica de construir um relato (“escrever”), a respeito de um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve) (SANTOS, 2017).

Trata-se de um método que se sustenta e se equilibra em um “modelo triádico” baseado em três orientações, sendo: 1) a orientação metodológica de base etnográfica e analítica; 2) a orientação cultural de base interpretativa proveniente de fatores vividos (memória), do aspecto relacional entre o pesquisador e o objeto da pesquisa e dos fenômenos sociais investigados; e 3) da orientação de caráter reflexivo. A reflexividade assume um papel muito importante no modelo autoetnográfico, pois impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados proveniente de sua investigação (SANTOS, 2017).

Em relação ao fazer etnográfico, na concepção de Novaes (1992), aquele que sente um grande “desconforto na boca do estômago” com algo que não vai bem na sociedade e que não passa por ele muito facilmente, se algum fenômeno social está “caindo mal” para você, este é o seu objeto de estudo. Em seu ponto de vista, qualquer pesquisador bem treinado em etnografia e com uma pergunta socialmente relevante, deve fazer pesquisa etnográfica.

Consequentemente, a metáfora empregada por Novaes (1992), “desconforto na boca do estômago”, se relaciona ao meu incômodo com o enigma da inclusão, um dos motivos que estimulou-me a realizar uma pesquisa etnográfica, com o intuito de acompanhar de perto o trabalho de docentes de escolas inclusivas, para tentar descobrir as reais dificuldades ainda enfrentadas por eles e tentar de alguma forma ajudá-los a resolver as vivenciadas no ambiente pesquisado ou qualquer outro ambiente que necessitar de ajuda nesse sentido.

Apesar de o autor ter mencionado tal afirmação em 1992, na atualidade, pelo fato do processo de educação inclusiva ainda prevalecer no campo discursivo, o incômodo com a não efetivação desse processo, ainda representa inquietação para aqueles que vivenciam na prática a necessidade de serem incluídas ou que luta pela inclusão de uma determinada categoria nas diversas áreas organizacionais de uma sociedade.

Além do mais, conforme Mattos et al (2004), à etnografia visual consiste no uso de vídeo, TV, jornais, fotografia, pinturas, imagens, em geral, auxiliada pelo uso

do microcomputador. Sendo assim, produziu-se vídeos e fotografias, nos ambientes onde ocorreu a pesquisa: ambiente escolar e familiar. Uma informação importante, diz respeito à utilização do microcomputador durante a realização da pesquisa.

Cabe evidenciar, de que o relato etnográfico como um gênero discursivo que pode ser explorado na relação transdisciplinar entre os estudos da linguagem e dos letramentos multimodais: imagens, quadros, tabelas e gráficos, e a etnografia (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017), se faz presente na pesquisa, visto que tais artefatos exemplifica e enriquece as análises dos dados e as discussões sobre as análises.

A análise de critérios de etnografia e pesquisa, reivindicando uma perspectiva etnográfica, leva-se a estabelecer uma distinção entre três abordagens da etnografia nas ciências sociais tradicionais, bem como na educação, a saber: 1) fazer etnografia, 2) adotar uma perspectiva etnográfica e 3) usar ferramentas etnográficas (GREEN; BLOOME, 1997).

Desse modo, o fazer etnografia envolve enquadrar, conceituar, conduzir, interpretar, escrever e relatar associado a um estudo amplo, aprofundado e de longo prazo de um grupo social ou cultural, reunindo os critérios para fazê-la, conforme enquadrados em uma disciplina ou campo (GREEN; BLOOME, 1997).

Adotar uma perspectiva etnográfica, significa que é possível ter uma visão de abordagem focada (ou seja, menos do que uma etnografia abrangente) com o objetivo de estudar aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de um grupo social. Para a etnografia, a perspectiva é o uso de teorias da cultura e práticas de investigação derivadas da antropologia ou sociologia para orientar a pesquisa (GREEN, BLOOME, 1997).

Quanto ao uso das ferramentas etnográficas, refere-se ao uso de métodos e técnicas geralmente associados ao trabalho de campo. Esses métodos podem ou não se guiar por teorias culturais ou perguntas sobre a vida social dos membros do grupo (GREEN, BLOOME, 1997).

A pesquisa etnográfica apresenta uma série de características, a saber:

- o uso da observação participante da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- a interação entre pesquisa e objeto pesquisado;
- a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
- a ênfase no processo e não nos resultados finais;

- a visão do sujeito pesquisados sobre suas experiências;
- a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;
- a variação do período que podem ser de semanas meses e até anos;
- a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização dos relatórios.

No método etnográfico o pesquisador precisa seguir algumas etapas. A primeira etapa antecede a etnografia propriamente dita. Trata-se do levantamento bibliográfico sobre o tema a partir da leitura de clássicos e de outros estudos contemporâneos sobre o assunto. Isso é importante porque o pesquisador precisa estar minimamente por dentro do tema. Ele precisa saber o que já disse e escreveu sobre o grupo escolhido, identificando as dificuldades e riscos que podem encontrar e aumentar esse grupo (GERHARD; SILVEIRA, 2009).

A segunda etapa é a elaboração de um diário o caderno de campo, que tem um papel fundamental. Nele o pesquisador pode anotar as questões que o levaram a escolher aquele grupo e aquele tema e as perguntas que têm em mente sobre o assunto. Assim, o caderno funciona como registro descritivo de tudo o que ele vive e presencia, independente do espaço e grupo que estiver pesquisando. (GERHARD, SILVEIRA, 2009).

A terceira etapa é a entrada no campo. Trata-se da inserção do pesquisador no grupo. Neste ponto encontra-se uma infinidade de possibilidades e variáveis que na realidade estão mais relacionadas ao universo pesquisado do que propriamente ao método. Nessa etapa, dependendo do objeto pesquisado será necessária uma autorização ou permissão para pesquisar naquele âmbito (GERHARD, SILVEIRA, 2009).

Já estando dentro do campo o pesquisador precisa utilizar instrumentos importantes para a geração de dados, dentre os quais pode-se citar:

- observação direta;
- observação participante;
- entrevistas;
- estudos de relatórios e documentos administrativos;
- gravações em vídeo e em áudio.

Como já dito, a etnografia implica em uma pesquisa qualitativa que pode até incluir questionários ou dados estatísticos como informações complementares, mas o

cerne do trabalho consiste em perceber o ponto de vista do objeto estudado. Por causa disso, é importante observá-lo e escutá-lo (DUARTE, BARROS, 2006).

Há várias formas de fazer a entrevista, desde a definição do tempo, do local e das questões abordadas, até os seus usos. A entrevista na pesquisa deve ser aberta, ou seja, novas questões podem ser levantadas na ocasião tanto pelo entrevistado quanto pelo entrevistador. É importante compreender que tudo que está dentro interessa e é importante em maior ou menor grau (DUARTE, BARROS, 2006).

Isso porque as informações geradas, ajudam na compreensão do entrevistado do grupo a que pertence e das lógicas de sua cultura. As entrevistas costumam ser longas, têm várias horas de duração, podendo ser realizadas em vários encontros, em datas e locais diferentes e muitas vezes, têm a função de contar histórias de vida. Trata-se de um processo de escuta (DUARTE, BARROS, 2006).

Antes de mais nada, o cientista social não se coloca ingenuamente diante do objeto de estudo. Por isso, deve estar atento ao seu papel no grupo. Ele deve observar, mas também saber que está sendo observado, sabendo que o simples fato de estar presente, pode alterar a rotina do grupo ou o desenrolar de um ritual. Isso não quer dizer que ele também não possa participar, não é uma regra ou código rígido de comportamento. É algo que depende da sensibilidade do pesquisador (DUARTE, BARROS, 2006).

Mais cuidado, é fundamental para que a observação participante não se transforme em uma participação observante. Isso significa que as vezes o pesquisador se engaja no estudo e muitas vezes se coloca como porta-voz dos investigados, deixando de lado o compromisso profissional e ético. Isso significa que embora haja um espaço para a subjetividade, os dados ainda são uma forma objetiva e tem vida própria (DUARTE, BARROS, 2006).

A última etapa deste processo é a elaboração da redação voltada a comunidade acadêmica. O pesquisador não é apenas um transmissor de falas. Seu papel fundamental é interpretar o que está sendo dito, observado e sentido. Por isso, a redação final é fruto de muitas vozes que abrange a voz do próprio pesquisador dialogando com o objeto estudado e também com a voz de outros autores que abordam o tema (GERHARD, SILVEIRA, 2009).

Cabe ainda ressaltar que o processo de escrita do texto não pode ser visto como algo separado da pesquisa de campo. Eles são na verdade dois processos intimamente relacionados. Embora tenha se consolidado no campo da antropologia,

a etnografia constitui hoje uma das metodologias de pesquisa empírica que podem ser aplicadas a pesquisa em ciências da comunicação, permitindo observar os modos como a comunicação ocorre e se desenvolve nas mais diversas atividades sociais. (GERHARD, SILVEIRA, 2009).

A etnografia da comunicação corresponde ao trabalho de análise empírica, da prática comunicativa, escrevendo o processo de comunicação enquanto o processo simbólico fundador da sociedade humana. Essa nova área de estudo explora a linguagem como algo culturalmente modelado que ocorre em qualquer contexto da vida social (GERHARD, SILVEIRA, 2009).

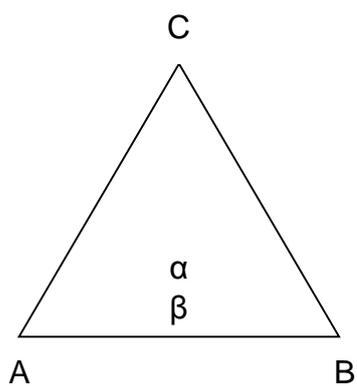
3.2.1 Triangulação: alternativa para a validação de uma pesquisa qualitativa

Na seção anterior, tratei de uma das interfaces da pesquisa qualitativa, a etnografia. Nesta seção, apresento discussão sobre triangulação, por ela ampliar o leque de investigação na pesquisa qualitativa, admitindo uma multiplicidade de métodos em sua constituição, e ainda por ter empregado na pesquisa dois métodos etnográficos: pesquisador de campo e etnografia, ainda experiências pessoais e profissionais, utilizando para análise dos dados tal fenômeno. Lembrando que a triangulação constitui-se em outra interface da etnografia.

Com base na compreensão do tema, o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete a tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. Segundo Flick (2008), pode-se conhecer algo apenas por meio das suas representações. “A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação” (FLICK, 2008, p. 230).

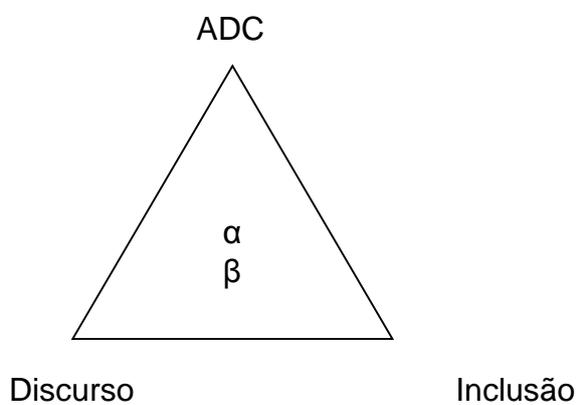
Entretanto, tomando por base a navegação e a topografia, a triangulação é entendida como um método para fixar uma posição (COX, HASSARD, 2005), referindo-se-o para determinar a posição de um ponto C, através da observação de dois pontos, A e B (Figura 10).

Figura 10 - Triangulação Teórica – (Pesquisas em geral)



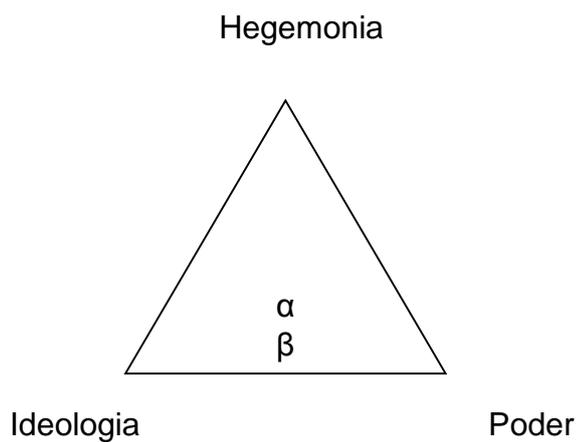
Fonte: Adaptado de Kelle, U. (2001, p. 8)

Figura 11 - Triangulação Teórica – (ADC, Discurso, Inclusão)



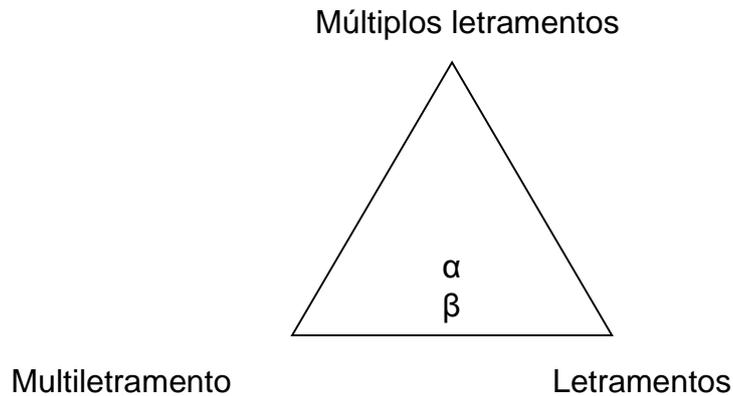
Fonte: Adaptado de Kelle, U. (2001, p. 8)

Figura 12 - Triangulação Teórica – (Hegemonia, Ideologia, Poder)



Fonte: Adaptado de Kelle, U. (2001, p. 8)

Figura 13 - Triangulação Teórica – (Múltiplos letramentos, multiletramentos, letramentos)



Fonte: Adaptado de Kelle, U. (2001, p. 8)

Um dos procedimentos analíticos para interpretação de dados qualitativos, centra-se na Triangulação, termo que pode ser utilizado em três dimensões diferenciadas, dependendo do contexto em que é empregado, comportando, em divergências conceituais.

Na concepção de Minayo (2010), a primeira dimensão é utilizada para avaliação aplicada a programas, projetos, disciplinas. Emprega-se também, em realização de pesquisas quantitativas e qualitativas; a análise do “contexto da história, das relações, das representações.

A segunda dimensão, baseia-se na coleta de dados, a qual defende que a triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vista a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa. Por exemplo, grupo focal, entrevista, aplicação de questionário.

Já a terceira dimensão, consiste na triangulação para análise das informações coletadas. Prevê dois momentos distintos que se articulam dialeticamente, favorecendo uma percepção de totalidade acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos, sendo essa articulação a responsável por imprimir o caráter de cientificidade ao estudo.

De acordo com Denzin (2009), há quatro tipos diferentes de “triangulação, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Tipos de Triangulação

Triangulação de Dados	Refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Estuda o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes.
Triangulação do Investigador	Recolhe dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação de resultados.
Triangulação Teórica	Usa-se diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade.
Triangulação Metodológica	Utiliza-se múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Subdivide-se em: triangulação intramétodo – envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões; triangulação intermétodos – usa diferentes métodos em relação ao mesmo objeto de estudo.

Fonte: Adaptado de Denzin (2009).

Figura 14 - Triangulação Metodológica



Fonte: Adaptado de Kelle, U. (2001, p. 8)

No estudo, foram adotadas as triangulações de dados, teórica e metodológica, pois recorreu-se a dados em diferentes datas, locais e populações, a distintas teorias e a diferentes metodologias, adotando na pesquisa dois métodos investigativos: pesquisador de campo e etnografia, ainda experiências pessoais e profissionais, ela insere-se na triangulação intermetro, aquela que admite a utilização de diferentes métodos no mesmo objeto de pesquisa.

Desse modo, na visão de Decrop (2004), informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de

pesquisa, o qual limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a generalização de um estudo.

No entanto, para Tuzzo (2016), o mundo moderno exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo.

No ponto de vista do autor, além da adoção de uma complexidade de metodologias, esse movimento parte do princípio de que para pesquisar precisamos conhecer o que pesquisamos. "Ninguém pesquisa o que, pelo menos em parte, já não conhece." (TUZZO, 2016, p. 133). Depreende-se assim, que pesquisar o que não se conhece, demanda mais tempo e estudo sobre o objeto de análise para que o pesquisador tenha condições de responder sua questão pesquisada e concluir seu trabalho com êxito e coerência.

Como destaca Cho e Trent (2006), a validade interna na pesquisa qualitativa tem envolvido a determinação do grau pelo qual os apontamentos do pesquisador sobre o conhecimento correspondem à realidade (ou construções da realidade dos participantes) que está sendo estudada. E se o pesquisador não conhecer essa realidade, ele não terá condições de "intervir" quando necessário, em algo que ele julga improcedente no ambiente pesquisado.

Outra questão a destacar, diz respeito a utilização da triangulação na validade e confiabilidade de uma pesquisa. Na concepção de Gaskell e Bauer (2010), a estratégia da triangulação consiste em um modo de institucionalização que busca contribuir para a validade e para confiabilidade, compondo um quadro mais fiel do fenômeno por meio da convergência. Conseqüentemente, a validade e a confiabilidade são imprescindíveis à execução de uma pesquisa, visto que consistem em uma abertura de porta para sua aplicação. Há necessidade de convergência por parte de seus participantes, validando-a. Além do mais, o pesquisador necessita inspirar confiança no ambiente de pesquisa, para que ela se efetive de fato.

Além disso, Kelle (2001), a adoção da triangulação como diferentes métodos, não apenas corrobora ou valida a pesquisa, todavia produz um retrato do fenômeno em estudo que seja mais completo do que o alcançado por um único método.

3.2.2 Contextualizando a pesquisa: abordagens práticas e o modelo social da deficiência

Na seção anterior, trouxe à tona o fenômeno da triangulação, que, além de contar com uma multiplicidade de métodos para analisar um único objeto de estudo, contribui com a validação de uma pesquisa. Nesta seção, apresento a contextualização da pesquisa aqui desenvolvida, demonstrando abordagens teórico-práticas, contextualizando-as no modelo social da deficiência e em minhas experiências como estudante com deficiência visual que luta há anos para ser incluída no processo de educação inclusiva e como professora que atua nessa modalidade de educação, bem como a explicitação dos dados gerados durante a pesquisa de campo. Sua investigação consiste ainda, em uma pesquisa de campo focada nas práticas vividas no cotidiano escolar de uma escola regular inclusiva, pertencente à rede municipal de ensino de Goiânia, na qual há estudante com deficiência visual em seu quadro discente.

A minha vivência, como estudante com deficiência visual, que em 1985, ingressei na rede regular de ensino para iniciar o processo de escolarização na segunda fase do ensino fundamental, constitui-se em um dos motivos para a realização desta pesquisa. Daquela época até o momento, luto para ser incluída de fato no processo de educação inclusiva, tão almejado por todos, o qual, até o momento, percebe-se que sua ocorrência predomina no campo discursivo. Perpassei pelo ensino fundamental, médio e superior, todavia, em todas as etapas de escolarização, tive que me esforçar bastante para concluí-las com êxito, fase denominada integração, conforme Bruno (2006) (vide Capítulo 2, seção 2.3.2). No momento curso Pós-Graduação, nível mestrado, sendo essa etapa escolar, a que mais fui incluída nas aulas e no conteúdo das disciplinas.

Em relação à área profissional, essa pesquisa consolida uma trajetória iniciada em 2004, quando iniciei um trabalho voltado à qualificação de professores para atuarem na área da deficiência visual, e, conseqüentemente na inclusão de estudantes com essa deficiência. A ação teve início ao ser designada pela direção da Instituição em que trabalhava na época e trabalho até o momento, para ofertar uma qualificação a um grupo formado por uma professora alfabetizadora, a mãe de uma criança com deficiência visual e a própria criança.

A partir dessa época, continuei desenvolvendo a ação, implantando naquela Instituição, um curso de extensão voltado à qualificação de professores da rede regular de ensino onde havia estudantes com deficiência visual em seu quadro discente. Além de coordenadora do curso até o ano de 2009, fui professora da disciplina: “Alfabetização por meio do Sistema Braille”, até o ano de 2019.

De 2004 até o momento, ministrei Cursos de extensão, Oficinas e Palestras aos professores de escolas inclusivas das redes municipal, estadual e particular, além de orientações pedagógicas aos professores, direcionadas à alfabetização de estudantes com deficiência visual. A partir de 2010, a ação foi intensificada às famílias com filhos com essa deficiência. Além do mais, desse período ao ano de 2015, participei como professora de disciplinas em Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em faculdades públicas e privadas, os quais são direcionados à qualificação de professores para atuarem na educação inclusiva.

Todavia, pelas informações obtidas mediante depoimento de professores de escolas inclusivas que buscam apoio na Instituição onde trabalham, nota-se que essa modalidade de educação ainda caminha a passos lentos, necessitando desse modo, ser implementada para que possa alcançar resultados que atendam de fato às necessidades de estudantes que requerem condições especiais para se desenvolverem.

Isso ocorre devido pelo menos dois fatores: 1) A qualificação ofertada não atende à demanda de professores do Estado de Goiás em sua totalidade. 2) E mesmo os professores que participam dessa, ao concluí-la, retornam aos seus locais de origem e, geralmente, não se tem mais contato com eles para saber se estão conseguindo aplicar os conhecimentos adquiridos na qualificação.

Com a inquietação desencadeada pela lentidão no processo de inclusão nas escolas do estado onde resido, propus essa pesquisa com o intuito de buscar conhecimentos na área da ADC, do letramento e dos múltiplos letramentos, para posteriormente tentar aplicá-los na educação inclusiva, intencionando unir práticas pedagógicas desenvolvidas por mim, pesquisadora, no decorrer do período supracitado, à fundamentação teórica obtida durante o mestrado, objetivando a implementação desse processo. Conseqüentemente, ela se faz necessária, pelo fato de observar carência de pesquisa nessa área, que contribua de forma efetiva com essa modalidade de ensino.

A ideia de propor uma pesquisa sobre os múltiplos letramentos de estudantes com deficiência visual, envolvendo docentes e sua família, surgiu ao longo de meus estudos sobre o tema letramento, que pela primeira vez foi apresentado em forma de Comunicação Oral no Segundo Congresso Internacional e Primeiro Congresso Nacional de Linguística (SINALEL), realizado em 2010 na UFG -, Regional Catalão, derivando daí, o meu primeiro artigo sobre alfabetização e letramento desses estudantes, intitulado: “Letramento e alfabetização de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: uma prática envolvendo professores”.

Durante a realização da pesquisa, publiquei outro artigos sobre Alfabetização e letramento desses estudantes, acrescentando o letramento digital, o qual teve origem na Comunicação Oral apresentada no 7º Colóquio internacional da ALED, realizado em agosto de 2018, na UnB, intitulado “O discurso inclusivo no processo de letramento de estudantes deficientes visuais, mediante o uso de recursos tecnológicos”, em que analisei a representação discursiva no ambiente escolar com o uso de recurso destinados a esses estudantes, sendo aprimorado e publicado no livro: “Letras, Semiótica, Linguística e suas Vertentes” pela Atena Editora, em janeiro de 2020, intitulado: “O discurso inclusivo no letramento de estudantes com deficiência visual com utilização de recursos tecnológicos”, como discriminado na Introdução da dissertação.

Segundo a premissa de que no processo de ensino e aprendizagem, há necessidade de interações entre os atores envolvidos com esse processo, na visão de Vygotsky (2003) a interação sociocultural é essencial à apreensão de conhecimentos dos sujeitos. Segundo ele, os conhecimentos desenvolvem-se por meio de suas interações com outros sujeitos e por meio delas, conseguem obter assimilação de conceitos e simbologias. Ao longo de suas experiências de interação com o mundo real, vão internalizando os significados culturalmente atribuídos pelas pessoas do seu convívio social às diferentes situações, aos eventos e objetos do mundo real.

Na perspectiva do autor (2003), o desenvolvimento dos sujeitos resulta do processo sócio histórico, que segundo ele, adquirem conhecimento por meio da interação com o ambiente social no qual estão inseridos, numa relação entre ambos. Sendo assim, as ideias de Vygotsky (2003), vêm ao encontro de uma necessidade básica que deve ser praticada em qualquer ambiente a qualquer grupo. Trata-se da interação entre os atores sociais. Na educação de um modo geral, consiste em uma

ação imprescindível para alcançar resultados satisfatório no processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz, que atenda a todos os estudantes, levando em consideração suas especificidades.

Em sua visão, todas as concepções provenientes da relação entre o desenvolvimento e aprendizado foram reduzidas a três grandes posições teóricas: a primeira centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado, acontecendo antes de haver aprendizagem, pelo fato desses processos estarem relacionados à maturação do organismo da criança, e, caso ela não receba estímulos adequados, irá produzir reflexos negativos no seu desenvolvimento.

Já a segunda, postula que o desenvolvimento e aprendizagem se fundem e ocorrem por meio de reflexos condicionados, reduzindo o processo de aprendizado à formação de hábitos. Para Vygotsky (2003), o desenvolvimento consiste no acúmulo de todas as respostas possíveis, sendo inserido nas leis naturais que regem o comportamento dos indivíduos. Ocorre de forma sincrônica e simultânea.

A terceira defende a ideia de que aprendizado e desenvolvimento coexistem e interdependem. Tenta superar os extremos das outras duas, combinando-as. Baseia-se em dois processos: a maturação, que depende diretamente do sistema nervoso; o aprendizado, que é por si mesmo um processo de desenvolvimento. “A aprendizagem promove o desenvolvimento na criança” (VYGOTSKY, 2003, p.104).

Entretanto, o autor (2003) rejeita as três teorias discutidas anteriormente. Em contrapartida, propõe uma análise mais adequada entre aprendizado e desenvolvimento, sendo essa complexa e constituída por dois momentos distintos: o primeiro deles é a relação entre o aprendizado e desenvolvimento, e o segundo, os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar.

Um dos problemas observados no sistema educacional, diz respeito à rejeição às experiências adquiridas pela criança desde o seu nascimento. Parte do princípio de que ela é uma tábula rasa, desprovida de qualquer conhecimento. No entanto, segundo Vygotsky (2003), o aprendizado e o desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida de uma criança. Há dois tipos de aprendizado: o pré-escolar e o escolar. O primeiro consiste no aprendizado não sistematizado, aquele que a criança adquire antes mesmo de chegar à escola. Consiste na base para o sistematizado. As experiências que ela adquire na vida familiar, como a linguagem, a leitura de mundo e os hábitos devem ser considerados pelos professores quando ela

chega à escola. O segundo, aprendizado escolar, sistematizado, aquele que produz algo fundamentalmente novo para ela.

Uma informação importante apresentada em sua teoria, é a de que a mente é mediada. Isso significa que o indivíduo não estabelece um relacionamento direto com o mundo, mas que é mediado pelo uso de ferramentas. A ideia original de Vygotsky (2003), em relação à mediação humana, é a de que a criança deveria ser assistida por um adulto na realização de tarefas que não poderia executar sem ajuda, intervenção que daria condições para que ela se mova em direção à sua zona de desenvolvimento proximal – ZDP, definida por Vygotsky (2003, p.121) como “... a distância entre o nível real de desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes”.

Desse modo, o papel do professor/a deve ser sempre o de mediador/a entre o/a aprendiz e o conhecimento a ser adquirido. Ele/a é responsável por introduzir o/a estudante/a em novos conceitos e ajudá-lo/la a percorrer o novo conhecimento até que os aprendizes se apropriem dele. E são essas interações que Vygotsky (2003), considera Teoria Sociocultural destinada ao campo da educação, tornando o papel do/a professor/a interativo, dialógico e visível.

Portanto, na ZDP respeita-se os conhecimentos dos/as estudantes, ao não concebê-los/as como tábulas rasas, e relaciona-se fortemente com a noção de múltiplos letramentos, ao pressupor que os sujeitos estão, culturalmente, em constante ampliação (e não substituição) de experiências sociais.

Entretanto, (FREIRE, 2011, p. 35) denuncia uma ordem social injusta em que “alguns sujeitos assumem o papel de opressores e outros o de oprimidos e propõe práticas educativas que visem à conscientização e a transformação social, por meio do desvelamento do mundo: da desnaturalização de práticas de dominação”. O autor não esteve apenas preocupado em estabelecer uma metodologia que possibilitasse a alfabetização eficaz de jovens e adultos, contudo, procurou formular uma teoria de ação pedagógica, voltada à a conscientização e às transformações que devem acontecer: éticas, políticas e sociais.

Nesse sentido, apresento alguns questionamentos: As escolas procuram seguir tais princípios ou ainda permanecem com os padrões tradicionais de ensino? Na relação opressor/oprimido, os professores não conseguem avançar em suas

práticas pedagógicas por estarem em uma posição de opressor? A falta de qualificação docente é apenas culpa sua? Pelas informações obtidas durante todos esses anos em que lido com a educação de um modo geral, especialmente com base nos atendimentos aos professores das escolas inclusivas, noto que há uma certa dificuldade por parte deles em romper o paradigma educacional vigente no contexto escolar.

Isso ocorre de um lado, pelo fato de haver uma certa hegemonia por parte daqueles que mantêm o poder ideológico, o qual nem sempre produz resultados satisfatórios aos que se encontram na base do processo, sendo que tal hegemonia poderá interferir de forma negativa no desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de produzir efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes que necessitem de condições especiais para se desenvolverem. Por outro lado, pela lentidão de implementação de políticas públicas necessárias ao desenvolvimento desse processo, destacando por exemplo, as direcionadas à qualificação de educadores das escolas inclusivas.

Dessa forma, percebe-se que as dificuldades enfrentadas pelos professores, refletem no processo de ensino e aprendizagem de estudantes de um modo geral, uma vez que de certa forma transformam-se em barreiras, as quais poderão provocar lacuna que impedem o desenvolvimento desses estudantes. Aspecto como falta de acessibilidade atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática (SASSAKI, 2010), constituem-se em barreiras às pessoas que têm alguma limitação.

Essa questão é fortemente percebida quando se trata do Modelo Social da Deficiência, novo paradigma conceitual (OLIVER E HUNT, 1996), os quais afirmam que a segregação e opressão sofridas têm causas não nas sequelas físicas das lesões, mas nas barreiras sociais que limitam a locomoção, a participação da pessoa com deficiência em diversas situações sociais e a opressão contra grupos de expressões corporais diferentes. Em suas perspectivas, a deficiência não está no sujeito, mas nas condições sociais que impedem ou dificultam a acessibilidade, a locomoção e a interação.

Em complementação às ideias apresentadas pelos autores, depreende-se que há necessidade de melhor compreensão da diferença entre os dois termos que caracterizam a deficiência: “modelo médico e modelo social”, para quebrar barreiras contidas nos estigmas que ainda perduram na imaginação de muitas pessoas. Não

tão raro na atualidade, há pessoas que convivem com aquelas que têm alguma limitação, com visão distorcida em relação a elas. Aspectos como tomar decisões por elas, estará subestimando suas capacidades. Definir dificuldade de aprendizagem de um estudante como sendo uma deficiência intelectual, também consiste numa visão que se encaixa perfeitamente no modelo médico da deficiência.

Na verdade, o que as pessoas com deficiência necessitam mesmo, é da eliminação de barreiras, as quais ainda dificultam seu desenvolvimento global: psicológico, pessoal, intelectual, profissional, sendo que essas barreiras fazem parte do modelo social da deficiência.

A título de esclarecimento, a deficiência consiste na "[...] separação radical entre lesão e deficiência: a primeira seria o objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a segunda seria entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar." (DINIZ, 2007, p. 9). Esses dois termos necessitam ficar bastante claro na mente das pessoas para não causar equívocos a serem adotados em ambientes por onde circulam pessoas com algum tipo de deficiência.

Desse modo, tratar as pessoas que têm deficiência a partir do Modelo Social de Deficiência significa segundo Silva (2018), compreender sua diferença, sua constituição no mundo, suas potencialidades e capacidades dentro da diversidade própria do universo humano. Com sua adoção, a resposta para a questão da deficiência é a transformação social e a reformulação das políticas públicas "cuja consecução desencadeia uma nova perspectiva de compreensão do próprio gênero humano e da sociedade em questão" (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 474)

De acordo com Silva (2018), a perspectiva social da deficiência sinaliza para processos inclusivos mais críticos e interativos, impulsionadores de relações mais equânimes, menos excludentes, principalmente nas redes de ensino formal. O verbo sinalizar presente na afirmação, demonstra que o processo de inclusão de um modo geral, ainda se faz presente em fase de implantação, necessitando desse modo, de implementação para alcançar efetiva concretização, de forma que atenda às necessidades de estudantes alvos desse processo.

As discussões sobre barreiras ainda presentes no cotidiano de pessoas que têm alguma limitação, Lima (2015), diz que da mesma maneira que encontramos as físicas, deparamo-nos igualmente com as barreiras linguísticas/atitudinais que tanto ajudam a construir as físicas como são conformadas por elas. Consequentemente, as

atitudinais estão materializadas por meio da discriminação, preconceito e estigmatização, ensejando um olhar depreciativo para a convivência equânime da diversidade humana. (SASSAKI, 2010).

Uma informação importante, consiste na visão de que as barreiras físicas ou arquitetônicas, presentes nos espaços físicos: ruas, prédios, transportes coletivos, são de certa forma, as mais fáceis de serem eliminadas. Basta contar com vontade política, liberação de recursos financeiros e humanos, para sua real concretização. Já as linguísticas ou atitudinais são as mais difíceis de resolver, visto que nelas estão presentes os preconceitos, sentimentos que têm suas raízes na cultura, que vêm sendo transmitidos de geração em geração.

Além das barreiras físicas e atitudinais, há barreiras também na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital) (SASSAKI, 2010, p. 41).

De acordo com a Lei Nº 10.098 (2000), Capítulo 1, Artigo II, Item II, barreiras na comunicação “consiste em qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa”.

Em relação às barreiras nos métodos e técnicas de estudo, as quais centram-se na falta de adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática (SASSAKI, 2010), constituem-se em entrave ao desenvolvimento de estudantes com deficiência visual, visto que para que esses estudantes possam alcançar desenvolvimento em seu processo de ensino e aprendizagem, há necessidade de flexibilização metodológica, a qual deverá abranger adaptações imprescindíveis ao acesso desses estudantes ao conteúdo das disciplinas que compõem o Currículo Escolar.

Já as barreiras instrumentais (SASSAKI, 2010, p. 42), centram-se nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de trabalho (ferramentas, máquinas, equipamentos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar,

fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc.), de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais etc.) e de outras áreas de atuação, que com a falta desses instrumentos, também constituem impedimento ao desenvolvimento de estudantes com deficiência visual.

Ainda segundo Sasaki (2010, p. 42), há barreiras programáticas, as quais constituem-se naquelas que ocorrem de forma invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc.), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc.) e em normas de um modo geral. Essas barreiras representam entrave na concessão de benefícios sociais assegurado por Lei às pessoas que se enquadram na legislação pertinente. Quando se trata da implantação de projetos que pretendem trazer melhoria a um determinado grupo minoritário, já que na maioria das vezes, são barrados ou há demora em sua liberação, devido a burocracia existente nos órgãos públicos.

Em consonância às ideias de Sasaki (2010), depreende-se que as barreiras apresentadas anteriormente, apesar de se falar tanto em inclusão, ainda cruzam o caminho daquelas pessoas que têm alguma limitação, impedindo seu desenvolvimento emocional, educacional, pessoal e profissional.

Segundo Andrade (2013), para se fazer um estudo aprofundado da inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino Regular, é necessário considerar a relevância dos estudos transdisciplinares. Defende a existência de bases, como a educação e a antropologia, para melhor compreender as práticas de letramento e os discursos envolvidos, por exemplo, no contexto inclusivo, docente e discente são agentes sociais e pela observação, pode-se perceber como essas práticas de letramento vêm sendo adaptadas a esse contexto.

Nesse sentido cabe aqui ressaltar que a metodologia escolhida para mediar a presente pesquisa mostrou-se a mais adequada pois através dela foi possível observar o cotidiano escolar de uma criança com deficiência visual, a forma como os professores ensinam, os materiais e recursos disponíveis ou indisponíveis a convivência com os colegas e com a família e tudo isso sob a percepção de uma pesquisadora que já sentiu na própria pele os desafios no letramento de um estudante com deficiência visual.

3.3 Pesquisa de campo ou empírica: estratégias adotadas

Na seção anterior, tratei da contextualização da pesquisa, debatendo aspectos teórico-práticos da educação e de minhas experiências pessoais e profissionais. Nesta seção, faço uma abordagem sobre as etapas adotadas nessa, que segundo Hohlfeldt et al (2008), ao ir ao campo, necessita-se organizar um planejamento das etapas adotadas em seu desenvolvimento. Nela, foram adotados os seguintes instrumentos de geração de dados: observação participante, conversas informais, o uso de artefatos: figuras e fotografias, e entrevistas semiestruturadas, seguidos pela entrevista “go-along”, diários de campo e notas de campo. A fim de facilitar um melhor entendimento, serão apresentadas algumas considerações sobre esses instrumentos.

A observação participante consiste em uma técnica bastante utilizada em pesquisa qualitativa. O antropólogo inglês Bronislaw Malinowski (2001) realizou um trabalho seminal, tendo como um dos mais importantes, o escrito em 1922, em que descreve sua inserção entre os nativos da Ilhas Trobeiland, no Pacífico. Todavia, esse autor preconiza que, apenas pela “observação participante”, seria possível ao pesquisador conhecer o outro em profundidade e superar os pressupostos evolutivos e o etnocentrismo (visão pela qual o homem branco europeu letrado seria superior a todos quantos apresentassem diferentes constituições, tanto físicas quanto de formas de vida e de pensamento).

Contudo, é importante informar que, há vários níveis de participação de um pesquisador em um estudo etnográfico, abrangendo desde o fato de se tornar parte de um grupo específico e participar do seu dia a dia, até assumir um papel participativo como pesquisador / observador. Nesse sentido, a participação é frequentemente encorajada na etnografia, pois é considerada a melhor maneira de o pesquisador não apenas coletar dados, mas obter uma compreensão “privilegiada” das experiências dos sujeitos. O objetivo, segundo os antropólogos, é ganhar o ponto de vista do sujeito, em vez de manter o ponto de vista de um estranho.

Já as conversas informais, um procedimento de aproximação dos sujeitos da pesquisa por meio do diálogo (ROLIN MOURA, 2017), foram adotadas como técnica de construção de dados e aconteceram sempre que necessário, entre eu pesquisadora e seus participantes.

Além disso, na pesquisa, utilizei artefatos, com a finalidade de exemplificar os acontecimentos vivenciados no campo durante sua realização. Com base nas leituras sobre artefatos diversificados, encontra-se informações de que eles se compõem de desenhos, histórias em quadrinhos (artefatos midiáticos), fotografias (artefatos tecnológicos), história da cultura (artefatos históricos).

Sobre esse assunto, na concepção de Bakhtin (2003), os desenhos apresentam uma mentalidade física e são corporificados na realidade prática dos seres humanos por meio de um material semiótico definido: os signos, que são intrinsecamente sociais, criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio cultural. Já os artefatos históricos são compreendidos como “objetos, documentos, monumentos, imagens, fotografias e outros materiais que dão sentido às ações do homem no passado e que representam o dito e o feito na história da humanidade” (OLIVEIRA, 2007, p.18). Na pesquisa, foram utilizados com mais ocorrências artefatos tecnológicos, representados pelas fotografias produzidas no campo de pesquisa.

De acordo com Lima (2015), os artefatos utilizados pelas pessoas cegas, com base na divisão proposta por Carvalho (2001), classificam-se em seis categorias, a saber: geradores de informação ampliada, geradores de informação auditiva, geradores de informação tátil, geradores de informação olfativa, geradores de informação gustativa e transcritores.

Além do mais, adotei na pesquisa entrevistas semiestruturadas que, na concepção de Flick (2008), segue um roteiro previamente estabelecido. O objetivo é obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas. O(a) pesquisador(a) organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema estudado, contudo, permite e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Para o autor, nas entrevistas semiestruturadas desenvolvidas na linha de trabalho etnográfico, as pessoas que participam da pesquisa são estimuladas a lembrar de suas experiências de letramento em diferentes momentos da vida e a refletir sobre isso, e a descrever o presente. Tendo em vista que adotei na pesquisa ora apresentada, a auto etnografia, perspectiva que traz o eu para a metodologia de pesquisa (TUSTING, 2019), à medida que se analisa as próprias práticas, experiências e tecnobiografias, não apenas as das pessoas pesquisadas, realizei uma

retrospectiva histórica de minhas práticas de letramento desde a infância, letramento natural, perpassando pelo letramento escolarizado, desde seu início à atualidade.

Outrossim, destaca-se aqui, a modalidade de entrevista, caracterizada-se como “go-along” (GARCIA et al, 2012), a qual (TUSTING, 2019), define de “passear”, técnica de entrevista que incorpora um passeio a pé pelo local de trabalho do participante como parte da discussão.

Em adição, na perspectiva de Silveira e Córdova (2009), o diário de campo consiste em um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do(a) investigador(a) em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do(a) investigador(a), suas reflexões e comentários. No meu caso específico, devido minha limitação visual, todas as anotações realizadas no campo de pesquisa, foram feitas no meu laptop.

É importante salientar de que na pesquisa foram utilizadas notas de campo, já que permitem o registro das anotações. De acordo com Angrosino (2009, p. 3), “[...] as notas de campo são anotações contemporâneas realizadas no ambiente da pesquisa”. Em parte, são notas mentais e podem ser produzidas enquanto ainda se está em campo ou imediatamente após sair dele, para registrar palavras, frases ou ações fundamentais de pessoas ou investigações. Estão associadas à etnografia e à observação participante, as quais são mais usadas, sendo técnicas fundamentais para a coleta de dados.

Segundo o autor (2009), há várias características importantes das notas de campo: não são planejadas nem estruturadas. Geralmente, são abertas, amplas e frequentemente desordenadas e confusas; são formas de representar um evento, relatando aspectos relacionados e não o evento em si, sendo caracterizadas como interpretações do mundo. São descrições sobre o que as pessoas disseram e fizeram, e não simplesmente um registro dos fatos. Na ótica de Magalhães, Martins e Resende (2017), as notas de campo são notas de observação dos locais da pesquisa, inclusive de aulas, e dos participantes.

O que deve ficar claro, é que esse vai-e-vem de observação, tomada de notas, leituras, reflexão, observação constituem a coleta de dados para o trabalho de campo como um etnógrafo (HEATH; STREET, 2008, p. 33), sendo considerados triangulação de dados.

Para a elaboração do capítulo, além da consulta aos autores de livros e artigos científicos, a adoção das técnicas mencionadas anteriormente, foram consultadas sete Teses, sendo que duas delas aborda o processo de escolarização de estudantes com deficiência visual. A primeira, trata da alfabetização de criança cega em diferentes contextos e a segunda, apresenta discussão sobre o processo de educação inclusiva em Goiânia, Goiás. Sete dissertações, três das quais pesquisaram sobre inclusão de estudantes com deficiência visual. A primeira direciona o seu foco de análise ao discurso e letramento na inclusão desses estudantes. A segunda realiza uma abordagem sobre a AD, recurso que permite o acesso de pessoas com deficiência visual à informação e à cultura. E a terceira, traça um panorama histórico de uma escola especializada e uma Associação de pessoas com deficiência visual.

3.4 Detalhamento da pesquisa de campo: contextualização e estruturação

Na seção anterior, fiz uma abordagem sobre as etapas adotadas na pesquisa, demonstrando as técnicas adotadas nela. Nesta seção, realizo um detalhamento da pesquisa de campo. Foi desenvolvida na cidade de Goiânia-GO. A base da amostra consiste em uma investigação realizada com três grupos de fala, a saber: Grupo 1: cinco professores (três regentes), uma pedagoga, uma professora de inglês e um professor de educação física; duas coordenadoras, uma do período matutino e a outra do vespertino, sendo que essa última, no momento da pesquisa, exercia a função de professora substituta durante o primeiro mês de sua vigência, na turma C, turma em que o estudante com deficiência visual estudava. Grupo 2: dois estudantes, um com deficiência visual e outro sem deficiência. Grupo 3: família, representado pela mãe do estudante com deficiência visual. Foi aplicada em escola municipal localizada na Região Metropolitana de Goiânia (RMG).

Os critérios de inclusão/exclusão para participação foram: docentes que atuam na educação inclusiva na escola municipal onde ocorreu a pesquisa; estudante diagnosticados com cegueira, regularmente matriculados na escola pesquisada; colegas desse estudante e famílias com filhos com essa deficiência. Leitura e assinatura pelos seus participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A).

Em relação ao TCLE, na ótica de Goldim (2003), tem por objetivo permitir que a pessoa que está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa,

compreenda os procedimentos, riscos, desconfortos, benefícios e direitos envolvidos, visando permitir uma decisão autônoma, sendo esse documento um dever moral do pesquisador, a manifestação do respeito às pessoas envolvidas na pesquisa.

Antes de partir para seu detalhamento, apresento considerações sobre o processo de inclusão escolar desenvolvido pela SME, Instituição que compõe o cenário da pesquisa de campo, já que a escola onde ela foi aplicada, pertence à sua rede. De acordo com o Decreto Nº 1981 (2016), Art. 33. compete à Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania, unidade integrante da estrutura da Diretoria Pedagógica dessa secretaria e ao seu Gerente:

I – Elaborar, implementar e avaliar a política de inclusão da SME, propondo diretrizes, planos e projetos voltados para a inclusão, diversidade e cidadania, com o objetivo de garantir a todos os educandos a igualdade de direitos, a aprendizagem, o acesso e a permanência nas instituições educacionais, considerando suas necessidades e especificidades.

O processo de solicitação para a aplicação da pesquisa de campo iniciou-se com a solicitação de autorização para sua realização, conforme Ofício De Encaminhamento/Solicitação (Apêndice B) em escolas Municipais em março de 2019. No entanto, a solicitação foi negada, pelo fato de meu projeto naquela época ainda não havia sido aprovado pelo Comitê de Ética da UnB. Após sua aprovação em maio de 2019, conforme Parecer de Aprovação do Projeto (Anexo E), à solicitação de autorização para a realização da pesquisa teve andamento.

Todavia, a SME autorizou o início da aplicação da pesquisa somente em setembro de 2019. Em conversa com a responsável pela liberação da pesquisa de campo, fui informada de que nessa secretaria, até aquele momento, possuía em toda sua rede 85 estudantes com deficiência visual, incluindo estudantes com baixa visão e com cegueira. Ela autorizou acesso à três escolas, conforme Ofício no. 372/2019 — DIRPED (ANEXO F), sendo duas com estudantes com baixa visão e uma com estudante com cegueira.

Nesse mês, fui ao campo para tentar aplicar a pesquisa. Inicialmente, procurei uma das unidades escolar autorizada, a qual continha em seu quadro discente, um estudante com cegueira congênita. De imediato, houve aceitação da aplicação da pesquisa naquela unidade escolar.

Como orientado pela SME, o primeiro contato com a escola consistiu em uma visita, levando a autorização do Departamento Pedagógico dessa secretaria, antes de

iniciar a aplicação da pesquisa de campo naquela unidade escolar. Fui bem recebida pela responsável da escola. Inicialmente, aconteceu uma conversa informal entre nós. Em seguida, entreguei a documentação enviada pela SME, formalizando assim, o início da realização da pesquisa.

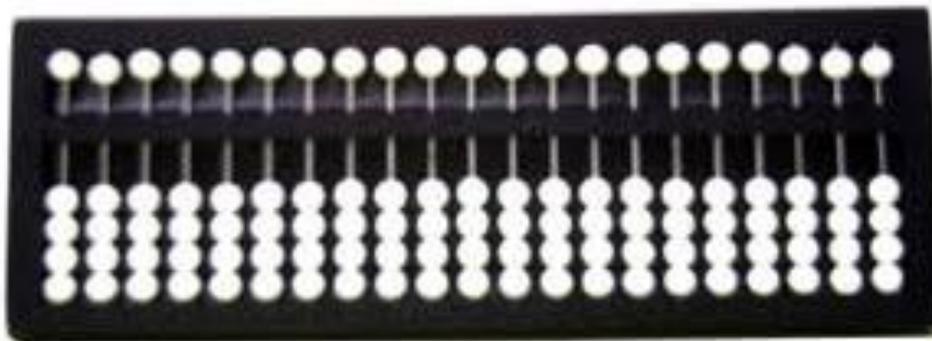
Nessa situação de comunicação, foi adotada a oralidade, que, segundo Marcuschi (2003), consiste em uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora. Para ele, oralidade e letramento são práticas sociais que todo indivíduo adquire e desenvolve ao longo de sua vida, adaptando-as aos diversos contextos sociais.

Na conversa informal foi contemplada ainda, a obtenção de informações sobre a situação acadêmica do estudante com deficiência visual no ambiente escolar, a qual é encontrada na Nota de campo A.

Uma informação importante, é a de que, em Goiânia, Goiás, a qualificação²² de professores destinada a atuação nas escolas inclusivas, ocorre, prioritariamente em um Centro Especializado a Pessoas com Deficiência Visual, o qual oferece anualmente um curso de 120 horas, abrangendo os seguintes temas: deficiência visual, conceituação e classificação; AD, recurso de acessibilidade à cultura; TA, conjunto de ajudas técnicas que promove a independência de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida; OM, área do conhecimento que consiste em promover independência às pessoas com deficiência visual a se movimentar e a se locomovermos ambientes por onde circulam; Leitura e escrita do Sistema Braille, sistema que propicia condições aos seus usuários terem acesso ao código escrito de forma concreta (vide seção 2.4, no Capítulo 2); Soroban, recurso didático-pedagógico destinado ao ensino aprendizagem da matemática, conforme Figura 12.

¹ Informações encontradas em três projetos, dos quais fui integrante do primeiro até 2018, intitulado: “Capacitação para Professores – Área Deficiência Visual.” E os dois últimos, intitulados: Programa de Orientação e Apoio às Famílias” e “Assessoria às Escolas”, faço parte até o momento, ambos desenvolvidos na Região Metropolitana de Goiânia e em cidades do interior de Goiás. (SILVA, 2020).

Figura 15 - Soroban



Fonte: <https://shoppingdobraille.com.br/produto/soroban/> Acesso em 11 de março de 2020.

AD da imagem: Uma caixa preta, em formato retangular, composto por uma régua na horizontal, dividida por eixos na vertical, nos quais há bolinhas brancas. Na parte superior da régua, fileira formada por uma bolinha em cada eixo. Na parte inferior, 4 bolinhas em cada eixo.

Outro apoio oferecido pelo Centro Especializado às escolas inclusivas, diz respeito a orientações pedagógicas direcionadas aos atendimentos de estudantes com deficiência visual nas salas comuns. Tais orientações acontecem mediante oficinas, palestras e atendimentos individuais. Consistem em demonstração de materiais adaptados para trabalhar os conteúdos das disciplinas. É realizada ainda, uma discussão sobre os fundamentos metodológicos do Sistema Braille e até mesmo o seu ensino, caso haja disponibilidade por parte dos professores. Se os professores necessitarem aprender o soroban, também é ensinado.

O mesmo trabalho é oferecido às famílias que frequentam essa Instituição, consistindo em fornecer orientações sobre o processo de ensino e aprendizagem de seus filhos: adaptação de atividades extraclasse, contextualizadas nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, a participação no acompanhamento de seus filhos nas escolas regulares. E por último, é ensinado a elas o Sistema Braille e o soroban.

A título de informação, em Goiânia, há outros locais que também oferecem qualificação aos professores na área da deficiência visual: faculdades particulares, mediante cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, SEDUCE, que oferece Cursos de Extensão, direcionados à preparação de docentes para atuarem na educação inclusiva.

No mês de outubro, dirigi-me a segunda unidade escolar autorizada pela SME, com intenção de aplicar a pesquisa, pois ela continha em seu quadro docente uma estudante com baixa visão e eu pretendia investigar também na prática o letramento de estudantes com esse grau de visão.

Contudo, a responsável pela unidade escolar disse-me que teria que conversar primeiro com a mãe da criança e com os professores que ministravam aula para ela e que uma semana depois me daria a resposta. Retornei à escola uma semana após o primeiro contato, e outra vez ela disse-me que ainda não havia conversado com a mãe e os professores. Pedi-me mais uma semana. E na data estabelecida por ela, liguei na escola em busca da resposta. Falou-me outra vez que ainda não havia falado com as pessoas envolvidas no processo de escolarização da estudante.

Como o tempo já estava bastante avançado, resolvi desistir de aplicar a pesquisa naquela escola. E por isso, não procurei a terceira escola autorizada, para tentar aplica-la. A SME colocou-se à disposição caso houvesse qualquer dificuldade no campo de pesquisa, contudo, pela escassez de tempo, não a procurei para colocá-la a par do acontecimento.

Todos os participantes que aceitaram participar da pesquisa, leram, esclareceram as dúvidas e assinaram o TCLE. No caso de estudantes menores, os pais assinaram por eles. Os participantes tiveram acesso às informações referentes aos objetivos, riscos e procedimentos do estudo.

Eles tiveram ampla oportunidade de recusar-se a responder qualquer pergunta ou em qualquer momento desistir de participar dela, sem prejuízo algum. Seus dados foram mantidos sob sigilo. Foram atribuídos a eles pseudônimos, cuja escolha advém de primeiras experiências de letramento vivenciadas por mim pesquisadora, com vocabulário do ambiente bucólico, em contato direto com a natureza, a fazenda Cachoeirinha, conforme especificado no Memorial Descritivo, constante da Introdução da dissertação. Daí a preferência por nomes de flores, insetos, pássaros, inserindo partes do corpo humano, a fim de relacionar à função de um dos participantes da pesquisa, professor de educação física. A escolha dos nomes levou em consideração ainda, impressões observadas de cada participante da referida pesquisa.

Além disso, foram relacionadas suas formações, as quais no Quadro, apareceram em primeiro lugar. Em segundo, seus pseudônimos e por último, uma breve apresentação de cada um. (Vide Quadro 7).

Quadro 7 - Formação, Pseudônimo e Breve Apresentação dos participantes da pesquisa

Formação	Pseudônimo	Breve Apresentação
Pedagoga – séries iniciais	Flor de Liz	Especialista, 35 anos. Tempo de trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais ou inclusos, mais de 6 anos. Com a deficiência visual, há 1 ano e meio.
Professora de inglês	Abelha	Curso superior, 40 anos. Tempo de trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais ou inclusos, de 1 a 3 anos.
Professor de educação física	Corporal	Especialista, idade não declarada. Tempo de trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais ou inclusos, de 4 a 6 anos.
Coordenadora do período Matutino	Borboleta	Curso superior em Educação Física, idade não declarada. Tempo de trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais ou inclusos, não declarado.
Coordenadora do período Vespertino e Professora substituta do período Matutino	Margarida	Curso superior em Pedagogia, idade não declarada. Tempo de trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais ou inclusos, não declarado.
Estudante com deficiência visual	Beija-Flor	3ª série, 2 ciclo, 9 anos, do sexo masculino, com deficiência visual.
Estudante sem deficiência	Canarinho	3ª série, 2 ciclo, 7 anos, do sexo masculino.
Família - mãe	Calopsita	Ensino Médio, do lar, de 20 a 30 anos.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Após o primeiro contato com o campo de pesquisa e a definição de seus participantes, iniciei minha prática etnográfica, buscando investigar as práticas de letramento dos docentes participantes da pesquisa e dos estudantes da turma observada, principalmente do estudante com deficiência visual.

A pesquisa foi organizada em quatro etapas, a saber: na primeira, observações das aulas da 3ª série, ciclo 2, turma C. As observações ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2019, às quartas-feiras.

Na segunda etapa, realização das entrevistas com os participantes da pesquisa, conhecimento do espaço escolar e visita à residência familiar. Essas etapas aconteceram nos meses de novembro, dezembro de 2019 e houve a necessidade de reaplicar uma das entrevistas em fevereiro de 2020.

No decorrer da pesquisa, foram observados oito eventos de letramentos, aplicadas sete entrevistas, sendo seis semiestruturadas, uma entrevista “go-along”, com duração de 10 a 15 minutos cada. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas na seguinte proporção: três com os professores que ministram aula para Beija-flor, uma com ele, uma com seu colega de sala e por último, uma com sua mãe. Visitei o ambiente escolar, acompanhada por uma das coordenadoras da escola, durante a entrevista “go-along”. Fui à residência da família investigada.

Para fins de análise, foram considerados oito eventos de letramento realizados no ambiente escolar durante a execução da pesquisa e cinco entrevistas (Apêndices D, E, e F) e por último, análise dos letramentos encontrados no contexto familiar.

Em relação à entrevista “go-along”, cabe informar de que essa técnica de realizar entrevista, proporcionou-me uma visão ampla do espaço escolar. Durante o passeio pela escola, produzi vídeos, registrando os espaços apresentados, que foram transformados em fotografias, as quais se encontram a seguir.

A instituição onde apliquei a pesquisa, trata-se de uma escola pública municipal, compreendendo educação infantil e ensino fundamental, que atende crianças pertencentes à classe baixa, muitas delas provenientes de famílias carentes. No segundo semestre de 2019, continha em seu quadro discente, 240 alunos matriculados no período matutino e 100 alunos no vespertino, totalizando 340 alunos, sendo que havia 1 estudante com deficiência visual como especificado ao longo da dissertação. Estudante autista e estudante com microcefalia, informação apresentada por Flor de Lis, uma das participantes da pesquisa.

Sua estrutura física apresenta-se de forma irregular, pois ainda está em fase de construção de sala de aula, tendo em vista que se trata de uma escola pequena.

O bairro no qual a escola está localizada faz parte da região noroeste da cidade de Goiânia, considerada uma região periférica da capital. Apesar de estar situada em um bairro pobre, conta com o recurso de acessibilidade em suas calçadas, a pista tátil. (Vide Seção 1.4, no Capítulo 1.)

Em suas dependências internas se faz presente um ambiente aconchegante. Bem arborizado, possuindo mangueiras, palmeiras, além de outros tipos de árvores. Ao entrar na portaria, à direita, há mesas e bancos de concreto debaixo de árvores (vide figura 13), onde os estudantes realizam jogos na hora do intervalo.

Figura 16 - Mesas e bancos de concreto da escola



Fonte: Produzida no local de pesquisa, 2020.

AD da imagem: Mesas e bancos de concreto, na entrada do colégio à direita, debaixo de árvores.

Me senti à vontade naquele ambiente, pois aquele lindo requinte fez-me lembrar de minhas primeiras experiências de letramento, o contato com elementos do ambiente bucólico, existentes na fazenda Cachoeirinha, informação já mencionada, a qual encontra-se no Memorial Descritivo, constante da introdução da dissertação.

O ambiente físico da escola, em parte, é acessível aos estudantes com deficiência física e visual, têm rampas, sendo que algumas delas possuem corrimãos. Há degraus apenas para acesso ao refeitório e às salas de aula.

Uma informação importante apresentada por Silva (2018), consiste na ideia de que com frequência se diz que tudo que beneficia as pessoas com deficiência, beneficia a toda a população. Uma rampa, útil a um cadeirante, pode ser útil a uma pessoa temporariamente com a perna engessada ou uma mãe com carrinho de bebê.

A escola é composta por sala de aula convencionais e modulares, sendo as últimas construídas com contêndes. (Vide figura 14.)

Figura 17 - Corredor de salas de aula



Fonte: Produzida no local de pesquisa, 2020.

AD da imagem: Corredor com algumas salas de aula, com paredes brancas.

Na entrada que dá acesso às salas de aula, nota-se de imediato, a existência do letramento visual, a cor branca de suas paredes. Na visão de Stokes (2002), o letramento visual reside na habilidade de ler, interpretar e compreender a informação apresentada em imagens, modalidade de letramento que não faz parte do cotidiano de pessoas com deficiência visual, a não ser por meio de um recurso de

acessibilidade, a AD das imagens e das cores por uma pessoa sem deficiência. (Vide seção 1.4, no Capítulo 1.)

A seguir, foto do refeitório da escola, conforme Figura 15.

Figura 18 - Refeitório da escola



Fonte: Produzida no local de pesquisa, 2020.

AD da imagem: sala com várias mesas brancas dispostas e bancos longos. Há uma mulher sentada em uma delas.

No refeitório da escola, observa-se também que há o letramento visual, representado na cor branca das paredes, sendo que essa modalidade de letramento, se faz presente ainda, nas demais imagens: mesas, bancos, mulher.

Na parte externa da escola encontra-se mais uma vez, a existência do letramento visual, representado por quiosques. (Vide Figura 16.)

Figura 19 - Quiosques da escola



Fonte: Produzida no local de pesquisa, 2020.

AD da imagem: Dois quiosques cobertos com telhas, em formato arredondado e vários tipos de assentos.

Ao ir ao quintal da escola, encontra-se mais exemplo de letramento visual. Trata-se da horta construída pela escola, a qual tem duas funções: trabalhar conteúdos de ciências com os estudantes de forma concreta e aproveitar os legumes e verduras colhidos dali, para a implementação de seu lanche. (Vide Figura 17.)

Figura 20 - Horta da escola

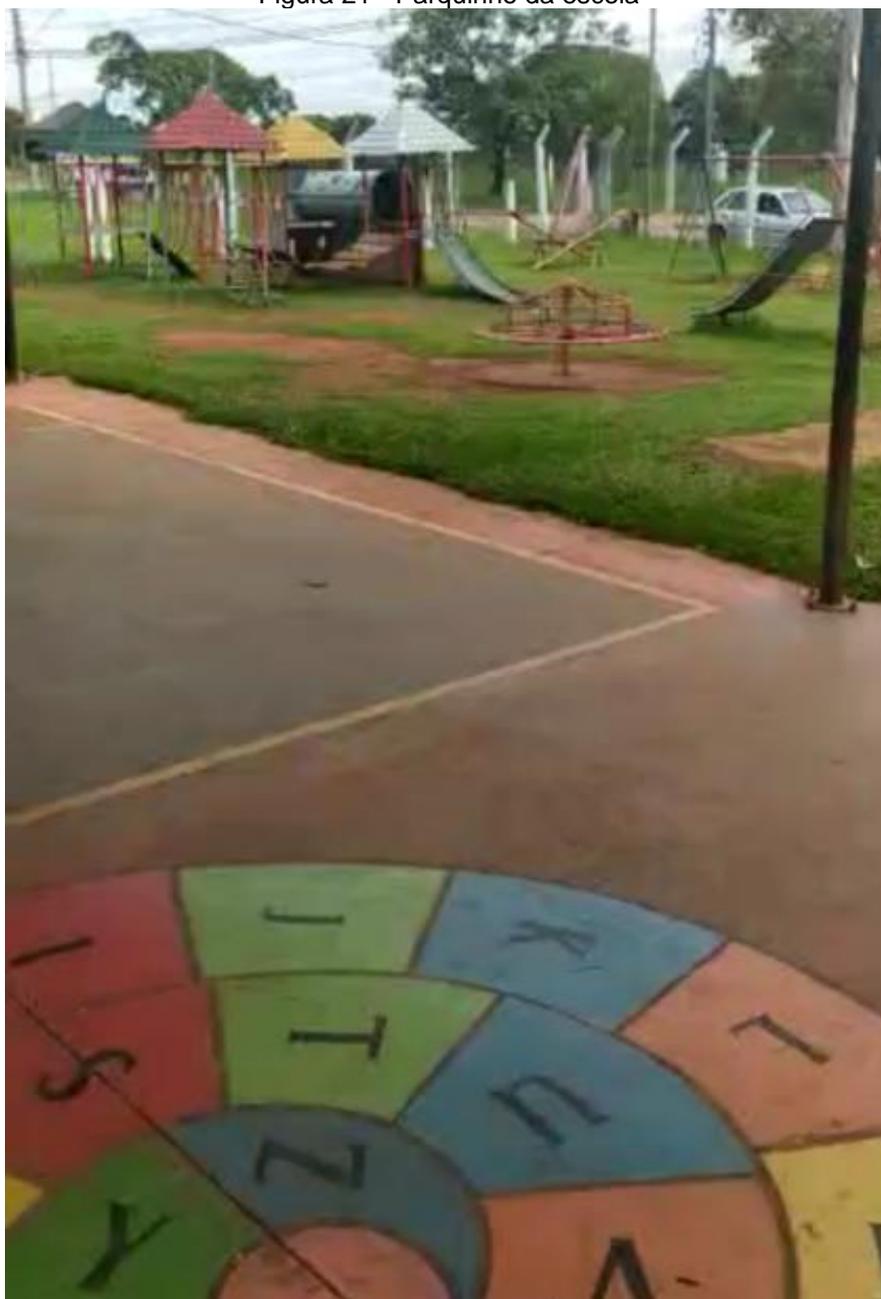


Fonte: Produzida no local de pesquisa, 2020.

AD da imagem: pequena horta à céu aberto.

Ao prosseguir o percurso, depara-se com o letramento visual, representado pelo parquinho da escola. (Vide Figura 18)

Figura 21 - Parquinho da escola



Fonte: Produzida no local de pesquisa, 2020.

AD da imagem: Um parquinho com diversos brinquedos e no chão, há amarelinhas. Ali, encontra-se mais uma vez o letramento visual, representado pela marcação no chão. Felizmente, encontra também o letramento tátil, representado pelos brinquedos.

E por último, há o letramento visual presente na quadra de futebol. (Vide Figura 19.)

Figura 22 - Quadra de futebol da escola



Fonte: Produzida no local de pesquisa, 2020.

AD da imagem: Uma quadra a céu aberto, com as linhas de marcação.

Na figura há o letramento visual, representado pelas linhas de marcação.

Breves considerações

Neste capítulo, apresentou-se a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Em se tratando de investigação que buscou conhecer práticas de letramento de um grupo pequeno de pessoas, insere-se nos princípios da pesquisa

qualitativa, demonstrando suas limitações e procedimentos, tendo como métodos de análise a pesquisa de campo e a etnografia, valendo-se da triangulação para a análise dos dados.

Cabe informar, que a pesquisa contextualiza-se em minhas experiências em quanto estudante e professora com deficiência visual, sendo que posteriormente, relaciona os procedimentos e técnicas adotados na pesquisa de campo.

Além disso, houve uma explicitação das técnicas e dos artefatos que direcionaram o delineamento da pesquisa, antes de demonstrar sua organização e por último, foi feito o detalhamento da pesquisa de campo.

– CAPÍTULO 4 –
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: DISCURSOS,
IDENTIDADES, LETRAMENTO E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS DOS
PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a análise dos dados da pesquisa de campo aplicada em uma escola municipal, pertencente à rede pública do município de Goiânia-Go, a qual conta com um estudante com deficiência visual em seu quadro discente. Ela foi combinada à luz de um referencial metodológico proposto pela ADC, fundamentando-se nas categorias dessa área, ainda nas categorias adverbial e argumentativa. A investigação foi direcionada aos docentes da escola pesquisada e a família do estudante com deficiência visual, Beija-flor.

Cabe informar, de que no campo da ADC, a análise dos textos das entrevistas baseia-se nas categorias: análise dos textos, da prática discursiva, e da prática social, conforme modelo tridimensional proposto por Fairclough (2019). No nível lexical, contou com duas categorias: adverbial com base em Ilari (2007), e argumentação, que, na concepção de Acosta (2018), a ADC caracteriza-a como um pré-gênero, uma forma de organização geral de textos que participa de várias estruturas de gênero, buscando mapear escolhas realizadas pelo autor do texto para a construção de um determinado ponto de vista.

Como foi estabelecido pela CF (1988) e demais Leis complementares, os estudantes com deficiência visual têm direito ao acesso à educação, de preferência na rede regular de ensino, daí se presencia recorrência de discurso de cidadania e direitos humanos (MAGALHÃES, 2012).

Segundo a premissa de que a pesquisa teve como foco investigar escolas onde há estudantes com deficiência visual, antes de partir para a análise da documentação que fornece suporte legal a ele, faço uma breve contextualização da deficiência visual do estudante com essa deficiência, pertencente à unidade escolar onde ocorreu a pesquisa.

Trata-se de uma criança de 9 anos de idade, com cegueira congênita, conforme Relatórios Médicos contidos no Quadro 8, estudante do 3º ano, ciclo 2, modalidade de educação definida pela LDB (1996), no Art. 23, nas seguintes modalidades:

"...séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados".

Uma informação importante, é a de que no sistema de ciclo, o estudante tem tempo maior do que o ano letivo para aprender e recebe reforço quando suas dificuldades são detectadas. Os ciclos podem ser divididos em etapas: primeira infância (3 a 6 anos), infância (7 a 9 anos), pré-adolescência (10 e 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos).

Ao longo do capítulo, apresento artefatos (vide Seção 3.3, no Capítulo 3), (documentos, instrumentos, fotos, desenhos) com a finalidade de exemplificar os gêneros discursivos, presentes no ambiente escolar onde ocorreu a pesquisa. Demonstro, inicialmente, o Quadro 8, contendo documentos e instrumentos que dão suporte teórico à análise.

Quadro 8 - Documentos e Instrumentos

Documentos	CF 1988 LDB 1996 Decreto 6.571/2008
Instrumentos	Relatório Médico (Anexo G) Relatório Médico (Anexo H)

Fonte: Produção própria, 2020.

Os dois primeiros documentos contidos no Quadro, estabelecem que a educação de pessoas com deficiência deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino (vide Seção 2.1, no Capítulo 2). Já o segundo documento institui o AEE às pessoas com deficiência nas salas de recursos multifuncionais (SMs), conforme discriminado na Seção seguinte.

Todavia, estabelecer a implantação de uma ação em determinada instituição, como a inclusão na rede regular de ensino, é tarefa que parece de fácil concretização. Isso é percebido nitidamente no discurso legislativo quando se trata de incluir pessoas com alguma limitação nessa modalidade de educação. Contudo, ao se deparar com a prática, encontra um distanciamento entre o discurso legislativo e a efetivação de ações inclusivas, que atendam efetivamente pessoas que requerem condições especiais para se desenvolverem.

De acordo com Batista Jr. (2013), há uma forte imposição das leis e fragilidades da formação, de modo que as/os profissionais são levadas/os, a todo o momento, a realizarem a inclusão, abraçarem a causa. Já os instrumentos, Relatório

Médico (Anexo G) prescreve que uma das causas da deficiência visual do estudante com deficiência visual participante da pesquisa, refere-se à patologia nistagmo.

Na ótica de Pereira (2019), médico oftalmologista, nesse tipo de patologia os olhos fazem movimentos repetitivos, não controlados, muitas vezes resultando em visão reduzida, movimentos que podem ser mais ou menos fortes ou bruscos e assumir várias direções, consistindo em: “olhos que saltam”, “olhos que dançam” ou “olhos dançantes”.

Já o Relatório Médico (Anexo H) especifica outra causa da deficiência visual do estudante. Trata-se da Síndrome de CHARGE, que consiste, segundo Sousa et al (2017), numa condição complexa e rara, com uma incidência estimada de 0,1 a 1,2 casos em cada 10.000 a nível mundial e manifestações clínicas variadas. O acrónimo CHARGE significa, em inglês: *Coloboma of the eye, Heart defects, Atresia of the nasal choanae, Retardation of growth and/or development, Genital and/or urinary abnormalities, Ear abnormalities and deafness*²³.

Segundo os autores (2017), esse tipo de síndrome engloba diferentes manifestações clínicas do espectro da Otorrinolaringologia. A anamnese (diagnóstico) e o exame físico devem ser exaustivos a fim de poder-se decidir o melhor tratamento médico e/ ou cirúrgico, bem como o seguimento mais adequado para cada caso.

Além disso, os pacientes com essa síndrome apresentam outros sintomas e sinais como paralisia facial, fenda labial/palatina, micrognatia, problemas da deglutição, fístula traqueo-esofágica e imunodeficiências.

Cabe informar, de que os conceitos apresentados, se fizeram necessários por um lado, para esclarecer as definições contidas nos relatórios Médicos e, por outro, por se tratar de termos técnicos, facilitando assim, o entendimento de suas definições. Nos Relatórios Médicos anexados, foi omitido o nome do estudante, para manter seu anonimato.

4.1 Atendimento educacional especializado: ação que facilita o letramento de estudantes com deficiência visual

Com base em leituras preliminares, o AEE consiste em atendimentos complementares e/ou suplementares realizados nas SMs e nos Centros

²³ Coloboma do olho, Cardiopatias, Atresia das cordas nasais, Retardo de crescimento e/ou desenvolvimento, Anormalidades genitais e/ou urinárias, Anormalidades do ouvido e surdez.

Especializado, tratando-se de um direito destinados aos estudantes com deficiência visual, assegurado por Lei. Sendo assim, nesta seção, apresento algumas considerações sobre essa modalidade de atendimento, mencionando algumas das legislações que lhe dá sustentação.

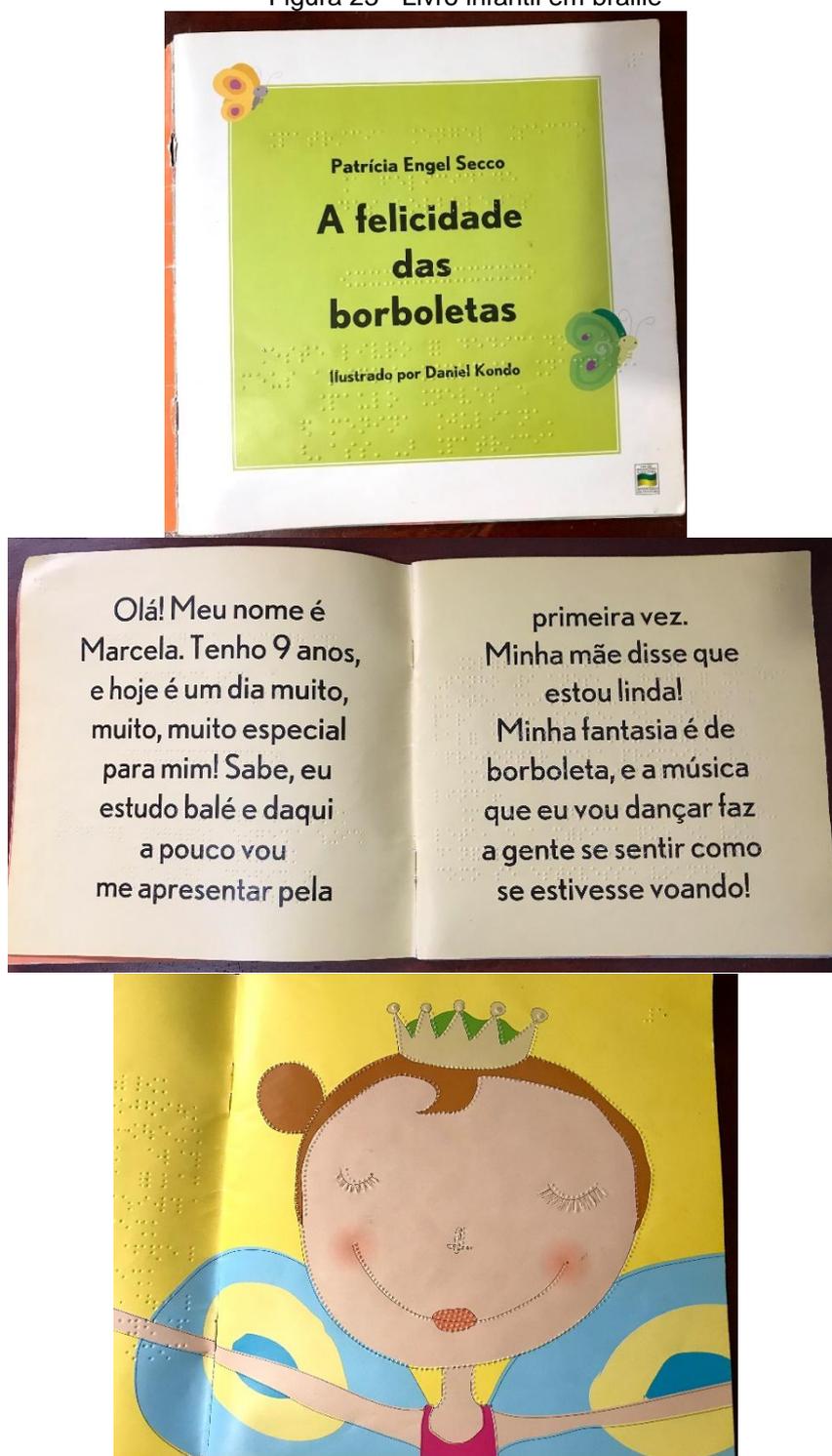
Pelas informações obtidas em (BATISTA JR., 2013a), em relação ao AEE, em 2011, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência "Viver sem Limite", que estabelece metas para o investimento em recursos e serviços a serem ofertados, principalmente à Educação Básica. Entre as ações estabelecidas por esse Plano, destacam-se a implantação das SMs, formação de professores para o AEE, aquisição de ônibus escolares acessíveis, ampliação do Programa de Benefício de Prestação Continuada (BPC) nas Escolas e a promoção de acessibilidade física nas instituições escolares.

Uma informação importante, diz respeito à sua criação, instituída pelo Decreto 6.571 (BRASIL, 2008), o qual consiste no "conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular".

Contudo, o MEC presta apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do AEE. Dota as RMs de "equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos destinados à oferta do serviço" (BRASIL, 2008), bem como produz e distribui recursos educacionais destinados à acessibilidade:

Livros didáticos e paradidáticos em braile (Figura 20), áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops (Figura 21) com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BATISTA JR., 2013).

Figura 23 - Livro infantil em braille



Fonte: Livro: A Felicidade das Borboletas.

AD da imagem: três figuras posicionadas na vertical:

Na primeira figura, o livro, A felicidade das borboletas, com contracapa verde e bordas brancas, escrito o título do livro e o nome da autora. Na página há duas borboletas, uma laranja na parte superior, outra verde na parte inferior. Na segunda figura, o livro aberto, mostrando o início da história, com escrita em tinta e em braille. Na terceira figura, desenho com bordas pontilhadas, mostrando uma garotinha de olhos fechados, usando uma coroa e vestida de rosa.

Figura 24 - Laptop



Fonte: www.zoom.com.br Acesso em 04 de fev. de 2020.

AD da imagem: Laptop comum na cor preta. Para ser utilizado com independência por pessoas com deficiência visual, é necessária a instalação de um dos programas leitores de telas.

De acordo com Silva (2018), aulas que se valem de recursos visuais, como mapas, fotografias, fluxogramas, gráficos, pinturas, esculturas, são muito mais prósperas do que as velhas aulas expositivas com quadros cheios de textos a serem copiados pelos alunos. Desse modo, essa gama diversificada de recursos didáticos sugeridos pelo autor, faz parte do que se chama de letramento.

A cada dia que passa, observa-se que os livros didáticos vêm repletos de imagens, sendo que algumas delas complementam as informações do texto, os reexplicam com outra linguagem, mas há imagens que possuem em si um conteúdo suplementar, que não está no texto da página (SILVA, 2018). Para o autor, o uso de imagens na educação motiva reflexões oportunas quando se pensa em educação de crianças com deficiência sensorial. Todavia, quando se trata de crianças cegas, podem vivenciar uma situação de desvantagem se as imagens não lhes forem audiodescritas e que alunos surdocegos demandam um olhar específico, e que inspira a estudar métodos que lhes permitam atingir os benefícios do uso de imagens nas diversas situações em que vivem.

Desse modo, destaca-se que uma das funções dos professores do AEE consiste em orientar os professores regentes quanto a adaptação de conteúdo a ser utilizados em sala de aula com estudantes com limitação visual, bem como realizar um trabalho complementar e/ou suplementar com os estudantes alvos das SMs, para contribuir com o seu desenvolvimento no conteúdo das disciplinas que compõem o Currículo escolar da série em que esses estudantes estudam.

Um exemplo dessa adaptação, observa-se na Figura 20, livro infantil em Braille, apresentada nessa seção. Além da transcrição para esse sistema, há a possibilidade também da impressão ou adaptação das imagens em alto relevo. Caso não haja condições da realização de nenhuma das duas adaptações, pelo menos o emprego da técnica da AD.

Apesar de a escola onde ocorreu a pesquisa possuir o serviço do AEE, porém não ter em suas dependências SM, a discussão sobre tal sala se fez necessária com o intuito de informar sobre sua existência. Trata-se de uma sala equipada com recursos pedagógicos adaptados aos estudantes com deficiência, que no caso aqui, vou descrever a sala tipo 2, direcionada ao atendimento aos estudantes com deficiência visual.

As SM's foram implantadas pelo MEC em algumas escolas municipais e estaduais de todo o Brasil. São equipadas com laptop, impressoras Brailles, bem como outros recursos adaptados à realidade de estudantes com deficiência visual.

4.2 Análise dos eventos de letramento desenvolvidos no decorrer da pesquisa

Na seção anterior, fiz uma breve abordagem sobre o AEE, por se tratar de um serviço que complementa as práticas pedagógicas dos professores regentes, intencionando informar aos leitores sobre tal serviço. Nesta seção, passo a descrever os eventos de letramento presentes no contexto escolar, realizados no decorrer da pesquisa de campo. Foi visto na Seção 1.3.1, Capítulo 1, que os eventos de letramento abrangem desde um evento de fala, um fragmento de escrita que integra à natureza das interações entre os participantes, os acadêmicos, aqueles em que as relações sociais acontecem na academia, até os que envolvem interações sociais que têm como tema, exemplos de leitura e escrita. (Vide Quadro 9).

Quadro 9 - Participante – Eventos De Letramento – Gêneros Discursivos

Abelha – Aula de Inglês (Borboleta-butterfly) – Desenho de borboleta, escrita do nome em inglês, pronúncia e colagem dos desenhos em um Cartaz
Margarida – Aula de Ciências (Teoria) – Cidades – Exercícios
Margarida – Aula de Matemática (Teoria) – Adição – Exercícios
Margarida – Aviso (Reunião com os pais) –Bilhete

Margarida – reunião (Conversa individual com os representantes da família) – Entrega de Notas do Bimestre, Relatório e informações sobre a situação atual dos estudantes

Abelha – Aula de Inglês (Revisão/Teoria) – Conteúdos para a Avaliação Escrita, números de 1 a 10 em Inglês, desenhos de coração, a escrita da palavra coração em Inglês (heart) e sua pronúncia.

Margarida – Aula de Ciências e Língua Portuguesa (Teoria/Prática) – Animais vertebrados e invertebrados, exercícios. Ortografia: uso de ss, exercícios.

Flor de Lis – Aula de Língua Português (Teoria/Prática) – Substantivos e adjetivo. Exercícios: pintura de adjetivos. Correção individual de atividade de alguns estudantes.

Flor de Lis – Aula de Matemática e Língua Portuguesa (Prática) – Exercícios.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

No decorrer da pesquisa de campo, foram observados na Turma C, turma em que Beija-flor estuda, oito eventos de letramento, os quais encontram a seguir.

O primeiro evento de letramento analisado, aconteceu em uma aula de inglês, ministrada pela professora Abelha, na qual ela aplicou uma atividade para a turma que consiste em colocar os estudantes para desenhar borboleta, ainda escrever o nome em inglês (*butterfly*), para posteriormente, colar em um Cartaz. (Vide Figura 22).

Figura 25 - Cartaz com desenhos de borboletas



Fonte: Elaborado por Abelha, 2019.

AD da imagem: cartolina com fundo branco escrito “Thank you” com letras vermelhas. Nela estão colados recortes de borboletas coloridas e, à esquerda, há a silhueta de uma coruja preta. O cartaz foi fixado numa parede verde.

A professora inseriu Beija-flor na atividade de pintura, colocando-o para pintar moldes de borboleta, pediu para ele escolher a cor para realizar a pintura e pegou o lápis de cor que Beija-Flor escolheu e colocou-o em sua mão.

Ela fixou o Cartaz com os desenhos de borboletas na parede, no qual foram encontrados letramentos diários, presentes no cotidiano escolar, como o próprio Cartaz; o letramento vernacular ou dominante, expresso pela escrita do nome *butterfly*; o letramento visual, representado pelos desenhos e as diferentes cores de cada *butterfly*; e por último, o letramento tátil, demonstrado pelos moldes de borboletas, os quais percebia-se pela sensibilidade tátil.

É importante salientar, que das modalidades de letramentos listadas acima, Beija-flor e eu, tivemos acesso de forma concreta, apenas ao letramento tátil, representado pelos moldes de *butterflies*, pois a professora levou-nos para tatear o Cartaz. As demais modalidades, aconteceram mediante a AD feita por ela.

Para mim que tenho perda adquirida da visão, o entendimento dos demais letramentos presentes no Cartaz apenas pela descrição, torna-se até certo ponto de fácil compreensão, visto que ainda tenho um pequeno resíduo visual, além do mais, tenho memória visual desses letramentos. No entanto, para Beija-flor que tem cegueira congênita, situações abstratas, como uma simples descrição, há pouca compreensão do que está sendo descrito.

Nesse evento de letramento, a professora desenvolveu ainda com toda a turma os letramentos oral e auditivo, praticando a pronúncia da palavra *butterfly*. Beija-flor participou desse momento da aula com tranquilidade. Para finalizar a aula deste dia, ela empregou o gênero discursivo bilhete, destinado às famílias, contendo informações sobre a atividade extraclasse, no qual havia o letramento vernacular ou dominante, a escrita convencional. Utilizou o gênero oralidade para avisar Beija-flor que havia colocado o bilhete em sua mochila.

Se se levar em consideração que o discurso consiste em toda forma de expressão que seja capaz de gerar algum sentido, não adianta verbalizar um discurso que defenda a bandeira da inclusão, se na vivência prática centra em situações em que o estudante não encontre adaptações necessárias às suas necessidades pedagógicas. Esse é um outro tipo de discurso que apesar de subjetivo transmite a mensagem de que inferioridade e subjugação e falta de apoio, não produzem resultados que atenda de fato às necessidades pedagógicas daqueles que requerem condições especiais para se desenvolverem. (FOUCAULT, 2001; LIMA, 2015).

Tal discurso ao ser internalizado por uma criança, pode impactar em seu processo de subjetivação, fazendo-a acreditar que é incapaz, que não vai conseguir, que não pode. Dentro de uma posição de inferioridade e sem apoio para reverter a situação nem sempre os grupos, em especial os minoritários, conseguem romper tais barreiras. (LIMA, 2015).

Em se tratando de crianças com deficiência visual, essa situação tende a se agravar, por um lado, devido as próprias circunstância de sua deficiência, que necessita de se adequar ao ambiente escolar e por outro, a falta de preparo do corpo docente para lidar com crianças com essa deficiência. Na concepção de Lima (2015), a intolerância de uma hegemonia visual que se faz presente nas diferenças e diversidades que compreendem as práticas de leitura e de escrita em que se situam pessoas com deficiência visual, caso não haja adaptações necessárias às suas necessidades pedagógicas, pode desencadear defasagem em seu processo de letramento.

O segundo evento de letramento analisado, aconteceu em uma aula de ciências, ministrada pela professora Margarida, consistindo em primeiro momento, na leitura e explicação por ela, de texto sobre as cidades. Em segundo momento, correção de atividades extraclasse de forma coletiva.

Nesse evento de letramento, houve predominância do gênero oralidade, sendo que os estudantes praticaram em pequena escala, o letramento vernacular ou dominante, ao corrigir no caderno as respostas dos exercícios. Entretanto, Beija-flor nessa aula teve acesso apenas ao gênero discursivo oralidade, visto que não praticou a escrita braille, responsável pelo seu letramento vernacular ou dominante.

Novamente, observa-se que há falta de adaptação para as necessidades de Beija-flor, que contribui para gerar imposições identitárias tanto nos professores que começam a acreditar que não são capazes de mudar essa realidade, quanto no estudante que pode passar a aceitar tal condição e deixar de desenvolver toda a sua potencialidade.

O terceiro evento de letramento analisado, consistiu na participação numa reunião com Margarida, professora substituta da Turma C, Turma em que Beija-flor estuda, na qual ela entregou as Notas do Bimestre para as famílias e informou-as sobre a situação acadêmica de seus filhos.

Nesse evento de letramento, há ocorrência de dois tipos de discurso: o discurso burocrático, que manifesta-se principalmente na produção do gênero

relatório avaliativo e o discurso administrativo: orientações, circulares, convocações para atividades administrativas como reuniões.

Uma informação fornecida pela mãe de Beija-Flor, que causa preocupação, está diretamente ligada à não realização das avaliações das disciplinas, apenas nas aulas de inglês, como especificado adiante. As demais, cada professor elaborava um relatório, contendo seu rendimento escolar e entregava para a coordenação. E foi esse relatório que foi apresentado à mãe.

Ao receber essa informação, surgiu um questionamento: e quando o estudante Beija-flor concluir o ensino fundamental na escola municipal e necessitar ser transferido para outra escola que exige notas, como contornar essa situação? Isso poderá desencadear a necessidade da documentação que apresentem as notas da primeira fase do ensino fundamental, causando daí, mais um desafio a ser enfrentado pela sua família.

Desse modo, até mesmo a hegemonia das formas avaliativas dominantes pode ser excludente, pois o sistema formalmente aceito de notas, pode não contemplar relatório como modalidade de avaliação, utilizado na escola para Beija-flor. Essa mesma supremacia ocorre com o letramento vernacular ou dominante e dessa forma, é preciso atender e/ou conciliar as necessidades dos entes envolvidos no processo educativo.

O quarto evento de letramento analisado, aconteceu em outra aula de inglês, ministrada pela professora Abelha, consistindo na escrita e pronúncia de números em inglês de 1 a 10 pelos estudantes. Eles ainda desenharam corações e escreveram a palavra coração em inglês (*heart*).

Nesse evento de letramento, a professora também inseriu Beija-flor nos conteúdos ministrados. Fez adaptações das atividades, confeccionando corações em formato de moldes para o estudante, contudo, a inserção dele em suas aulas acontecia de forma oral, nunca o inseriu no letramento vernacular ou dominante, sempre alegando a falta de tempo para ditar os conteúdos que ela escrevia no quadro para os demais estudantes.

Todavia, mais uma vez nesse evento de letramento, Beija-flor teve acesso somente ao gênero oralidade presente na pronúncia da palavra *heart*, pois não praticou o letramento vernacular ou dominante, a escrita Braille. Isso desencadeia a necessidade de uma reestruturação da prática pedagógica dessa professora, para

que ela atenda de fato não apenas os estudantes sem deficiência, mas também o com deficiência visual.

Diante de tal situação, evidencia-se a necessidade de haver mais qualificação de professores para atuarem na educação, nesse caso específico, a educação inclusiva.

O quinto evento de letramento analisado, aconteceu em outra aula de inglês, também conduzido pela professora Abelha, tendo como objeto de análise, a observação da aplicação por ela, de uma Avaliação oral para Beija-flor.

Ele se saiu bem na Avaliação, errando apenas duas questões. Contudo, desencadeia a seguinte reflexão: explorar apenas a oralidade em uma Avaliação de língua estrangeira, a aprendizagem dessa língua não ficará comprometida? É possível que sim, visto que a parte gráfica das palavras não é trabalhada.

O sexto evento de letramento analisado, ocorreu em uma aula de ciências e língua portuguesa, ministrada pela professora Margarida, na qual foram desenvolvidos conteúdos sobre: animais vertebrados e invertebrados; ortografia: emprego de ss.

Nesse evento de letramento, Beija-flor teve acesso a modalidades de letramento vernacular ou dominante, a escrita braile, participando da aula em até certo ponto, em igualdade com os demais colegas da sala, uma vez que praticou a escrita, embora de forma diferente.

Em conversa informal com sua mãe, ela disse-me que a prática da escrita para ele acontecia praticamente no Centro Especializado e em casa. Na escola tal prática ocorria esporadicamente, como observado no decorrer da pesquisa.

Com base na afirmação apresentada pela mãe de Beija-Flor, demonstra mais uma vez pouca prática de letramento vernacular ou dominante para ele no ambiente escolar, necessitando assim, da inserção de novas práticas pedagógicas que abranjam todos os estudantes.

O sétimo evento de letramento analisado, aconteceu em uma aula de língua portuguesa, ministrada pela professora Flor de Lis, na qual ela desenvolveu os seguintes conteúdos: substantivos e adjetivos. Atividade escrita: colocar adjetivo para a palavra mamãe; para a palavra escola; atividade de pintura de adjetivos.

Ela fez a correção da atividade de forma individual de alguns estudantes. Beija-flor acompanhou a aula oralmente, ocorrendo desse modo, a predominância da utilização do gênero discursivo oralidade.

E por último, o oitavo evento de letramento analisado aconteceu em outra aula, ministrada pela professora Flor de Lis, na qual ela aplicou atividades de revisão para a Avaliação. Aconteceu ainda nessa aula, a verificação de livros de ciências em braile, realizada por mim pesquisadora.

Nessa aula, os estudantes praticaram o letramento vernacular ou dominante, mediante a escrita de exercícios preparatórios para a Avaliação escrita. Beija-flor participou dessa aula de forma oral, utilizando o gênero discursivo oralidade, como aconteceu na maioria das aulas anteriores.

Para verificação, consulte os eventos de letramento demonstrados anteriormente, expressos de forma detalhada nas Notas de Campo constantes do Apêndice G.

4.3 Análise das entrevistas

Com base no Quadro Tridimensional de Fairclough (2014), analiso os temas de maiores recorrência na pesquisa: composição e acessibilidade no ambiente escolar; interação entre os docentes participantes da pesquisa; formação inicial e formação continuada (últimos 3 anos); participação em eventos (últimos 2 anos); atribuições dos professores na perspectiva da inclusão do estudante com deficiência visual; opiniões sobre a inclusão na rede regular de ensino; metodologia utilizada em suas aulas; compreensão de identidade de Beija-flor; entendimento de ferramentas computacionais e dos programas leitores de telas, utilizados por esse estudante; existência de laboratório de informática na escola; recursos de tecnologia assistiva utilizados em sala de aula pelo estudante com deficiência visual.

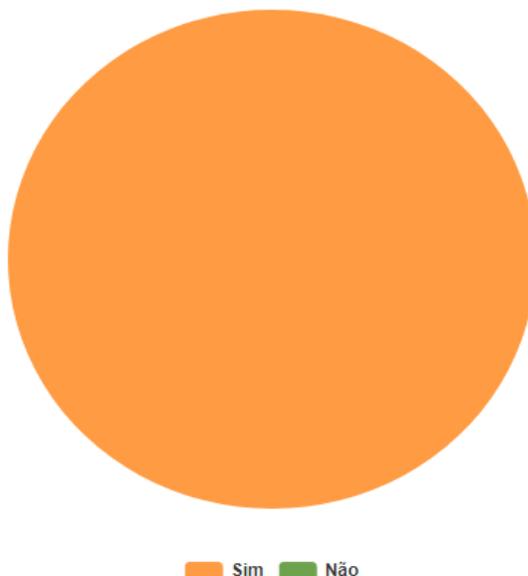
De acordo com o autor (2019), a parte do procedimento que trata da análise textual pode ser denominada 'descrição', e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte, podem ser denominadas 'interpretação'.

Para a transcrição das entrevistas foi utilizado o parâmetro adotado por Magalhães (2000), que conforme Moura (2017), consiste em: barras inclinadas representando interrupções no fluxo da fala; letras maiúsculas para as palavras pronunciadas em tom forte, indicando ênfase; três pontos entre parênteses para mostrar que uma parte foi omitida e colchetes para registrar fala simultânea, seguindo também orientações de Fontenele (2014), a qual acrescentou reticências para

registrar momentos de suspensão nas falas, que podem demonstrar dúvida, ironia ou mesmo interrupção de uma ideia.

Parte das análises das entrevistas foram estruturadas por meio de gráficos, parte foram organizadas em excertos, seguindo a sequência das respostas dos participantes.

Gráfico 1 - Quesito Acessibilidade (professores)

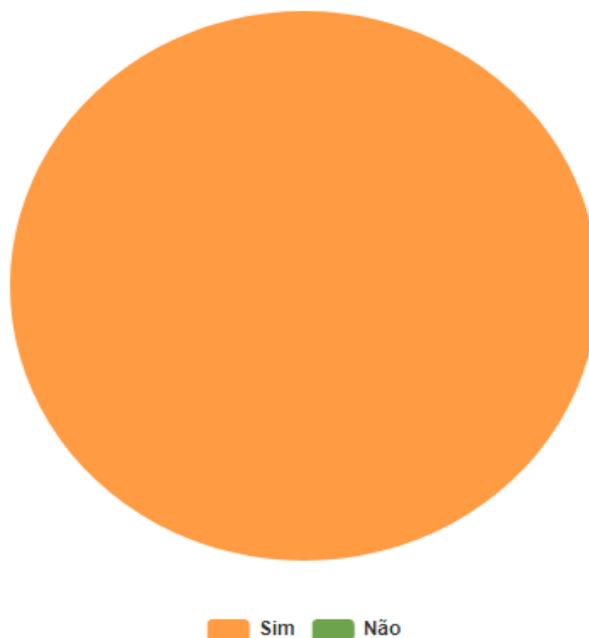


Fonte: Elaboração própria, 2020.

AD do gráfico: Ele está representado por um círculo totalmente laranja, com legenda indicando que o laranja representa “sim” e o verde “não”.

Ao serem questionados sobre a acessibilidade da escola, os três professores que participaram das entrevistas semiestruturadas, responderam que essa é acessível. Nota-se que ela possui um padrão de acessibilidade bom. As barreiras arquitetônicas são mínimas, como discriminado no Item 3.4, no Capítulo 3.

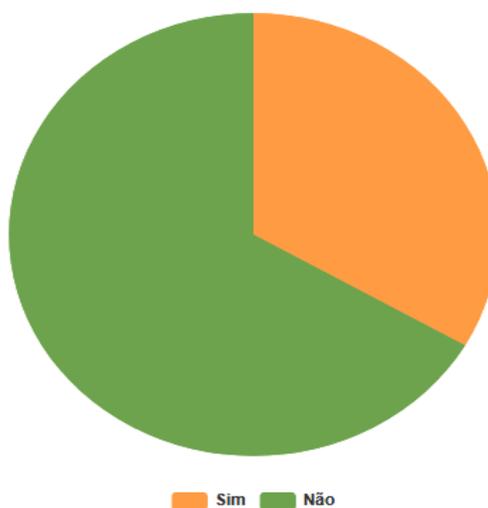
Gráfico 2 - Quesito Interação Entre Docentes



Fonte: Elaboração própria, 2020.

AD do gráfico: Ele está representado por um círculo totalmente laranja, com legenda indicando que o laranja representa “sim” e o verde “não”. Ao serem indagados se há interação entre eles, todos responderam sim, defendendo sua importância no ambiente escolar.

Gráfico 3 - Quesito Formação Continuada (últimos 3 anos)



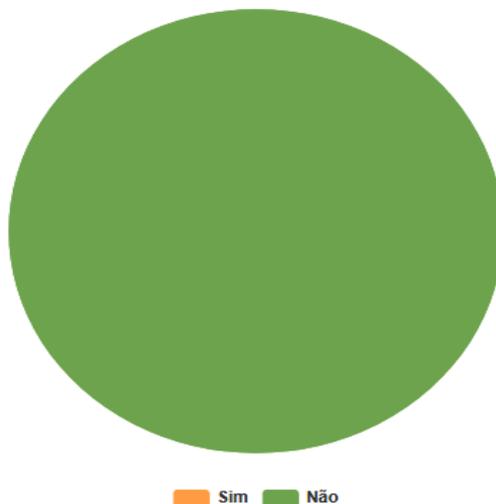
Fonte: Elaboração própria, 2020.

AD do gráfico: Ele está representado por um círculo com dois terços verdes e um terço laranja, com legenda indicando que o laranja representa “sim” e o verde “não”.

Nesse gráfico, dos três professores participantes das entrevistas semiestruturadas, uma respondeu sim e dois responderam não. Isso demonstra que

a formação de professores nessa escola, ainda acontece de forma paulatina, necessitando, desse modo, de ampliação.

Gráfico 4 - Quesito Participação em Eventos (últimos 2 anos)

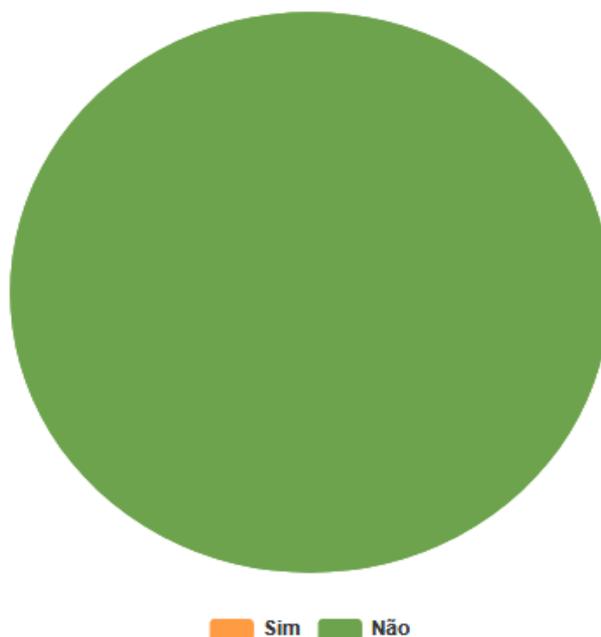


Fonte: Elaboração própria, 2020.

AD do gráfico: Ele está representado por um círculo totalmente verde, com legenda indicando que o laranja representa “sim” e o verde “não”.

Nesse gráfico, todos os professores que responderam as entrevistas semiestruturadas, disseram que não haviam participado de eventos durante o período estipulado. Pela unanimidade de respostas negativas, há a reafirmação da necessidade de busca por parte dos docentes de novos conhecimentos que contribuam com seu crescimento profissional.

Gráfico 5 - Quesito existência de laboratório de informática na escola



Fonte: Elaboração própria, 2020.

AD do gráfico: Ele está representado por um círculo totalmente verde, com legenda indicando que o laranja representa “sim” e o verde “não”.

Nesse gráfico, mais uma vez, todos os professores que participaram das entrevistas semiestruturadas, responderam não. Aqui há uma demonstração de que a escola ainda não está inserida no mundo predominantemente digital, o que desencadeia a necessidade de uma reflexão urgente por parte da SME e da comunidade escolar.

4.3.1 Entrevista 1 – Pesquisadora: Florisbela. Participante: Flor de Lis.

Na entrevista 1, foram selecionados oito excertos para a análise, os quais estão numerados em arábico de forma subsequente. A seguir, apresentação dos excertos com suas respectivas análises.

Excerto 1

No quesito formação inicial a participante da pesquisa reconhece que ainda há ineficiência na formação de docentes para atuarem em escolas que tenham estudantes com deficiência visual, conforme demonstrado no trecho a seguir:

– Não. Só a formação inicial, não dá para atender os alunos especiais. – A gente tem que correr atrás de muita formação. (Flor de Lis)

A argumentação apresentada na resposta da entrevistada, remete a ideia de que, em sua formação inicial, não se tratou da educação especial. A expressão “muita formação”, significa que ela não obteve nenhum conhecimento sobre essa modalidade de educação no curso superior.

Diante do exposto, percebe-se que a formação de professores ainda é precária, necessitando passar por reestruturação de modo que inclua em seus currículos disciplinas que abranjam a educação para a diversidade.

Se por parte das políticas públicas e das instituições educacionais formadoras não há um efetivo empenho para a formação docente que contemple a diversidade como seria possível se fazer uma real inclusão? O discurso da inclusão deve ser traduzido em ações efetivas que estejam comprometidas com a efetivação de métodos pedagógicos que sejam capazes de ir ao encontro das necessidades dos estudantes com deficiência visual.

Excerto 2

Ao ser questionada sobre suas atribuições na perspectiva da inclusão do estudante com deficiência visual em sala de aula, a participante da pesquisa disse que tenta inclui-lo ao máximo possível em suas aulas e que a interação desse estudante com os colegas é excelente, conforme trecho a seguir.

– É Ué! – Eu tento incluir eles, ele, o Beija-flor, o máximo possível nas minhas aulas. Trabalhando o mesmo assunto, o mesmo tema.

– Os colegas não têm dificuldade nenhuma, não teve dificuldade nenhuma de aceitá-lo, em tentar ajudar –, tiveram muita curiosidade em saber como é o braile, aprender o Braile. (Flor de Lis)

A repetição dos pronomes pessoais “eles, ele”, reforça sua afirmação. Faz parte do gênero argumentativo, que consiste na tese de convencer alguém sobre algo (PERELMAN,1996), nesse caso, a inclusão do estudante com deficiência visual.

No decorrer das observações, a professora Flor de Lis sempre trabalhou os mesmos conteúdos com toda sala, no entanto, a participação de Beija-flor acontecia

em grande escala oral e auditivamente, tendo acesso aos conteúdos com maior frequência por essas vias sensoriais, visto que durante a realização da pesquisa, ele escreveu em braile na aula dessa professora, somente uma vez.

A entrevistada informa que a interação do estudante com os colegas, é excelente! É excelente. Sua interação se faz presente na sala, tendo em vista que Beija-flor a todo instante se socializa com os professores e colegas. Contudo, essa socialização ocorre apenas de forma oral.

Neste ponto, há que se observar ainda que a entrevistada evoca concepções provenientes do senso comum, de que uma boa interação diz respeito ao estudante que “responde” todas as atividades, mas a interação tem muito mais a ver com uma influência mútua, com construção conjunta de sentidos, com partilha.

Desse modo, a forma/metodologia de trabalho deve ser revista, de modo a se adequar as necessidades de Beija-flor. Apenas escutar as aulas seria insuficiente para a fixação do aprendizado. Porém, o que mais chama a atenção com relação as falas da professora, têm a ver com a identidade que assume em entender que com relação ao processo de inclusão faz “o máximo possível para inseri-lo em suas aulas.

Ao assumir essa identidade, a docente também entende que existe um limite, e que ela alcançou esse limite, pois já ofertou toda a sua dedicação, fazendo tudo aquilo que estava a seu alcance. Tal identidade poderá então estabelecer uma espécie de barreira para novas abordagens, a não ser que lhes possam ser apresentados novos pontos de vista.

Excerto 3

Sobre o efetivo processo de inclusão de estudantes com alguma limitação na rede pública de ensino na atualidade, a participante da pesquisa acredita que há possibilidade de sua concretização. No entanto, até o momento, reconhece que essa depende do esforço do professor, como observa-se em sua resposta.

- Eu acredito que ela possa acontecer, mais de acordo com a capacidade, a disponibilidade do professor. – Se o professor se interessar, for atrás de formação, de especialização, de conhecimento, eu acho que ela pode acontecer.
- Atualmente ainda falta muito. – Se não partir do professor... (Flor de Lis)

Pela resposta da entrevistada, ainda há a necessidade de implementação de políticas públicas destinadas a essa modalidade de educação.

Sob o prisma da professora, é possível perceber a falta de políticas públicas governamentais para atuar nessa área e que se algo tiver que ser feito, parte de uma ação do próprio docente: conforme se pode observar nas falas: “Eu acredito... mais de acordo com ... a disponibilidade do professor”. Em meio a essa identidade docente, assume-se ainda que o peso do fazer ou do não fazer repousa unicamente sobre o agir do professor e se tudo que ele pode fazer já está sendo feito, então não haveria outra instância a se recorrer. Na realidade, sabe-se que o processo de letramento é uma ação conjunta, partilhada, interativa em que cada um dos entes envolvidos tem o seu papel.

Excerto 4

A respeito de metodologias utilizadas nas aulas que abrangessem o estudante com deficiência visual e o entendimento do Sistema Braille, a participante da pesquisa disse incluir em seu planejamento formas diversificadas de abordar os conteúdos, com a finalidade de incluir o estudante com deficiência visual, conforme trecho a seguir:

– Uso muito a reglete e o punção (Figuras 25) –, o aluno escreve bastante com a reglete dele –, eu já usei também muita atividade perfurada com agulha e cola colorida alto relevo, barbante, palito, essas coisas. Massinhas, massa de modelar. (Flor de Lis)

Ao descrever os instrumentos utilizados para encaminhar o estudante ao letramento, a professora demonstra conhecer uma grande variedade de métodos, porém, nos momentos de observação salvo poucas exceções, se pode observar tais métodos na prática.

A figura a seguir apresenta a imagem de uma reglete de mesa. Por meio dessa imagem, pode-se observar que se trata de um instrumento relativamente pequeno, fácil de transportar e manusear, cujo uso seria relativamente simples.

Figura 26 - Reglete de Mesa e Punção



Fonte: https://www.digitalbegotto.com.br/index.php?route=product/product&product_id=143
Acesso em: 11 de março de 2020.

AD da imagem: Uma prancheta de madeira, sobre a qual se encaixa uma grade de alumínio com pequenos retângulos vazados. Ao lado há haste em formato de bola, na qual há uma extremidade pontiaguda, chamado punção.

Ocorre que em observação prática, nem sempre o seu uso acontecia e tal fato implica na aprendizagem da língua vernácula de Beija-flor.

Excerto 5

No tocante à compreensão da identidade do estudante com deficiência visual, a participante da pesquisa reconhece que apesar de ele ter essa deficiência, sua identidade não é afetada, desenvolvendo-se tanto quanto os demais estudantes, como demonstrado no trecho a seguir:

- Eu nunca tinha trabalhado até então, né? – Tem dois anos que eu estou com o Beija-flor e me surpreendeu muito, porque ele não tem a deficiência visual dele não limita ele –, ele participa de tudo, ele tem muito interesse, muita interação com os colegas, então apesar dessa deficiência visual, não limita ele.
- Eu fiquei muito surpreendida quando conheci –, eu pensei que ele seria uma criança limitada, mas ele não... – ele não tem barreira. – Ele tudo ele quer conhecer, é curioso, tudo ele busca, ele pergunta –, eu me surpreendi bastante. (Flor de Lis)

A repetição pronominal presente no trecho, “eu, ele”, faz parte do gênero argumentativo, o qual consiste na tese de convencer alguém sobre algo. Conforme explica Perelman (1987), a qualidade diferenciada do signo a cada

atualização/enunciação, no processo repetitivo, decorre da insistência, que prolonga a atenção, aumenta a presença e a emoção na consciência do leitor, arrastando consigo uma mudança de perspectiva.

Sob a percepção da professora, Beija-Flor não aparenta ser uma criança limitada por sua deficiência visual. Ele se expressa, interage com os colegas, demonstra interesse, questiona.... Mas tudo isso não retira a responsabilidade do Sistema Educacional de propiciar métodos que contemplem múltiplos letramentos e permitam que Beija-Flor tenha as mesmas oportunidades de acesso ao letramento ofertado às demais crianças.

Excerto 6

Sobre o entendimento de ferramentas computacionais: digitação, Windows, Word, a participante da pesquisa declara fazer uso de ferramentas tecnológicas em sua prática pedagógica, fato discriminado no trecho a seguir:

– Eu acho que é muito bom. – Eu uso a Internet para pesquisar, muitas, muitas atividades nela, tranquilo! (Flor de Lis)

Os advérbios intensificadores tradicionais – muito, pouco, bastante... (ILARI, 2007), demonstram a realização intensa de determinada ação, ou lenta quando emprega-se o intensificador pouco. Foi percebido pela fala da participante em sua resposta, mediante o emprego do intensificador “muito”, repetidos três vezes, que ela domina bem os recursos tecnológicos. Contudo, apresenta dúvida pelo emprego do verbo “achar”, presente na frase: “Eu acho que muito bom! ”

Excerto 7

No quesito conhecimentos dos programas leitores de telas: DOSVOX, Jaws, NVDA, utilizados por pessoas com deficiência visual para terem acesso ao computador, a participante da pesquisa disse que teve uma breve noção no curso que fez no Centro Especializado, conforme percebe-se em sua resposta:

– Sim. Já conheci. – Lá no Curso do Centro Especializado, eles mostraram para gente, mas rapidamente. – Eu foquei mesmo foi

aprender o braille na reglete mesmo para estudar com o Beija-flor. (Flor de Lis)

O discurso da entrevistada, parece distante da realidade vivenciada no ambiente escolar onde ocorreu a pesquisa, visto que durante o período de sua realização, ela propiciou a Beija-flor momento de escrita na reglete, apenas uma vez.

O multiletramento que inclui o letramento digital, deveria ser amplamente utilizado, visto que a TA em muito tem contribuído com as pessoas com deficiência visual.

Excerto 8

No tocante aos recursos de tecnologia assistiva, utilizados pelo estudante com deficiência visual para realização das atividades das disciplinas, a participante da pesquisa afirma em sua resposta que esse utiliza mais a reglete.

– Ele utiliza mais a reglete e o punção. – A máquina braille, ele utiliza menos. – E agora há uns dois meses, chegaram os livros didáticos para ele em braile. – Então a gente está utilizando os livros didáticos em braile. – Computador, ele não utiliza.
– Os livros em braile ficam na escola em meu armário. (Flor de Lis).

4.3.2 Entrevista 2 – Pesquisadora: Florisbela. Participante: Abelha

Na entrevista 2, foram selecionados sete excertos para análise, os quais estão numerados em arábico, de forma subsequente. A seguir, os excertos com suas respectivas análises.

Excerto 1

Em relação as suas atribuições na perspectiva da inclusão de Beija-flor em sala de aula, a participante da pesquisa disse que tem muita dificuldade em trabalhar com ele, tem muito medo de não conseguir incluí-lo, como observa-se no trecho a seguir.

– Ah! – Eu tenho muita dificuldade por não saber trabalhar. – O meu medo é de que não faça que esse aluno seja incluído. – O

meu medo como profissional é esse. – Eu não (...) não é incluir. É das minhas atividades não atender a demanda dele. – O meu desespero é esse. (Abelha)

No caso da professora Abelha, sua identidade é representada pelo medo que ela, enquanto educadora, não ser capaz de conseguir promover a inclusão de Beija-Flor. Entende que se trata de um aluno com necessidades especiais, mas sente-se insegura com a capacitação necessária para satisfazer às necessidades pedagógicas de Beija-Flor e conseqüentemente a sua real inclusão. Essa inquietude poderá levá-la a procurar novos métodos e práticas.

Excerto 2

Sobre o efetivo processo de inclusão do estudante com deficiência visual na atualidade, a participante da pesquisa disse procurar incluir Beija-flor em suas aulas, conforme trecho a seguir:

– A inclusão? Ah! Sim! Sim! Até porque a mente mais aberta, até porque (ilegível) mais e cada vez mais agente está tendo mais alunos especiais pra nos atender. Melhores ainda. Porque pode incluir e perceber que é normal como todo outro. Como deficiência ou outra. (Abelha)

Durante as observações, a professora Abelha sempre inseria Beija-flor nas atividades realizadas em classe, pena que ele não tinha contato com o letramento vernacular ou dominante (a escrita braille), processo essencial em todas as disciplinas, e em uma disciplina de inglês, principalmente, como já afirmado no decorrer do capítulo. Pelo menos nas aulas observadas, ele acompanhava-as somente mediante o letramento oral e auditivo, apreendendo desse modo, apenas a pronúncia da língua.

Excerto 3

Sobre metodologias utilizadas nas aulas que abrangessem o estudante com deficiência visual e entendimento do Sistema Braille, a participante da pesquisa disse incluir em seu planejamento materiais lúdicos, recortes, utilizando papeis, pinturas.

– Mais material lúdico, papeis, a fim dele perceber e o molde. – E o objetivo, no caso de minha aula, é que ele perceba o molde, o toque. Por exemplo: eu já levei, quando eu trabalhei eu vou dá um exemplo: eu já levei materiais escolares pra trabalhar a língua inglesa. Dei lápis pra ele, dei cola, tesoura, pra ele saber o que que era e aí no caso, por exemplo, eu dava uma tesoura e o e ah! Professora, é uma tesoura, scissors. Falava pra ele sentir também. E participando da aula. (Abelha)

Numa de suas aulas, ela desenvolveu para o estudante com deficiência visual atividade com molde, no caso uma borboleta, pintura dessa e pronúncia da palavra em inglês (*butterfly*), a qual aconteceu no primeiro evento de letramento. Encontra-se aqui, o letramento tátil, o qual permite a manipulação e conhecimento de fórmulas diversificadas.

Excerto 4

No tocante à compreensão da identidade do estudante com deficiência visual, a participante da pesquisa disse que não há diferença entre a identidade desse estudante e os demais, como demonstrado no trecho a seguir.

– Primeiro, que não tem diferença nenhuma. Né? – A minha dificuldade, justamente é esta, porque na minha disciplina tem muita escrita. E o meu tempo é pouquíssimo pra trabalhar o braille. Então essa é a dificuldade que eu tenho.
 – Muitas vezes, a sala que eu mais utilizo papel, é a do Beija-flor. Né? Que é a do terceiro ano. Dele. Justamente pra que ele perceba com o toque o que estou trabalhando.
 – Quando tiver duas aulas, mas geralmente, a minha aula é cortada. Por exemplo: hoje teria aula lá. Aí já não teve. Então vai ter que ser outro dia pra ter aula lá com ele.
 – E aí como que eu faço na maioria das vezes (...)- estou fazendo recursos – eu digito o que eu quero e aí a mãe dele com tempo, faz em casa. Pra ele saber como é escrito em inglês. – Eu trabalho mais a fala. Pra também o Inglês não sair da vida dele. (Abelha)

A entrevistada diz que a identidade de Beija-flor vai se construindo de acordo com as oportunidades que ela oferece a ele. Para ela, ele não tem diferença nenhuma dos demais estudantes. Necessita apenas, de oportunidade para se desenvolver.

Pela sua resposta, não há possibilidade de identidade fixa, fato que, não tão raro, ainda se percebe na atualidade nas relações com pessoas destituídas de um dos sentidos humanos.

Reconhecendo as limitações temporais com relação a sua disciplina, a professora estabelece parceria com a família de Beija-Flor, solicitando que a mãe dele o auxilie nas tarefas por ela propostas. Tal iniciativa pode contribuir para o processo de letramento de Beija-flor. E a parceria entre os diferentes agentes educadores deve ser fortalecida e incentivada.

Excerto 5

Em relação ao entendimento de ferramentas computacionais: digitação, Windows, Word, a participante da pesquisa disse não ter nenhum conhecimento, conforme trecho a seguir:

– Regular –, eu não sei nada! (...)– Imagino que ajuda, mas eu não sei nada. Nenhum conhecimento. – É o que eu estou falando pra você e voltar falar na entrevista pelo caso do Beija-flor que foi o primeiro –, então assim foi pego quase de surpresa pra mim. (Abelha)

Diante da argumentação apresentada pela entrevistada, obteve-se informações de que em plena ascensão da tecnologia e principalmente a tecnologia de ponta (computador), na atualidade ainda se depara com profissionais da educação destituídos de conhecimentos de novas ferramentas tão importantes ao desenvolvimento de estudantes. E se o estudante com deficiência visual que ela atende já usasse o computador? Seria difícil para ela ajuda-lo.

A tecnologia pode tornar-se um forte aliado, tanto para os estudantes com deficiência visual, quanto para os professores. Para que isso aconteça, a capacitação em TIC é imprescindível. O seu uso, é ainda uma forma de multiletramento cujo acesso repercute em autonomia e integração.

Excerto 6

Em relação aos recursos de TA, utilizados pelo estudante com deficiência visual para realização das atividades das disciplinas, a participante da pesquisa afirma que ele não utiliza nenhum dos recursos listados na pergunta em suas aulas.

– Não! (Abelha)

Com essa resposta negativa fechada, Abelha se vale de um recurso lexical que considera a negação uma confirmação, focalização, que assume um caráter metalinguístico, e todo o realce é dado ao modo de dizer (ILARI, 2007).

4.3.3 Entrevista 3 – Pesquisadora: Florisbela. Participante: Calopsita

Na entrevista 3, foram selecionados quatro excertos para a análise, os quais estão numerados em arábico de forma subsequente. A seguir, os excertos com suas respectivas análises.

Excerto 1

O excerto 1 foi dividido em três trechos, a saber: o primeiro trecho trata sobre a inclusão escolar, o segundo sobre a interação com os colegas e o terceiro sobre o entendimento do termo aprendizagem.

A participante da pesquisa percebe uma certa dificuldade para a concretização desse processo, devido ao excesso de alunos na sala de aula. No seu ponto de vista, às vezes seu filho fica meio de lado, como discriminado a seguir:

– Ah! Falar de cada um? Eu vejo uma certa dificuldade, porque embora eles tentam aprender, igual a professora dele correu atrás, aprendeu o braille, mais devido ao excesso de alunos às vezes, né? Esquece mesmo, às vezes eu vejo que ele fica meio de lado. (Calopsita)

Calopsita nota que o processo de inclusão ainda é visto como uma dificuldade, pois o que ela observa no dia a dia com o seu filho na escola, demonstra tal situação, apontando como principal causa, o excesso de alunos em sala de aula comum.

Já no segundo trecho, o qual refere-se a interação de Beija-flor com seus colegas e seus professores da escola, Calopsita enfatiza em sua fala que é excelente!

A interação dele com os alunos é boa. – Com o professor... Ele é bem comunicativo, né? – Como que eu posso falar? – Ele é bem solto. – Ele não tem esse negócio de retrain, sabe? – Ele é bem espontâneo. (Calopsita)

Com base nas afirmações de Calopsita, depreende-se que a interação social se faz presente na sala de aula em que Beija-flor estuda. Isso foi comprovado durante as observações da Turma C.

A socialização dele com seus colegas e seus professores é excelente! E por último, no trecho referente ao entendimento do termo aprendizagem, Calopsita diz que:

- A aprendizagem dele melhora é no Centro Especializado. Porque muitas das vezes, ele num tem tarefinha pra casa da escola normal. Ou então às vezes quando eles chegam a passar, pede para adaptar, foi uma tarefinha que já foi feita.
- Atrasada. – É atrasada, mandam tarefinha para adaptar.
- Essa tarefa aqui a gente já fez com ele, já fez em sala, adapta pra gente. Né?
- Só pra falar que está pronta riso a tarefa. (Calopsita)
- Só pra falar que fez (Florisbela).
- ISSO! (Calopsita)

Com base na resposta de Calopsita, observa-se que não há participação efetiva de Beija-flor no processo de ensino-aprendizagem na escola comum. E que esse processo acontece com mais exatidão no Centro Especializado. Na escola regular ele participa das aulas, mais de forma oral e auditivamente, como observado durante a pesquisa.

Excerto 2

O excerto acima, foi dividido em dois trechos, conforme observa-se a seguir:

No primeiro trecho, referente ao processo de inclusão escolar, no ponto de vista de Calopsita, ainda necessita fortalecer-se, conforme trecho a seguir:

- A inclusão na escola é fraca, né? Tipo assim, as atividades esportivas mesmo, ele não participa de todas. (Calopsita)

Em conversa informal com Calopsita, disse que certa vez ficou bastante chateada, porque ocorreu um evento esportivo em outra escola e seu filho não foi escolhido para compor o time desse evento, com a alegação de que as atividades que seriam desenvolvidas, um estudante com deficiência visual não teria condição de participar.

“Mesmo se ele não pudesse ser inserido nas atividades, ele poderia ter ido para torcer” – disse a mãe.

Já no segundo trecho, sobre a comunicação de seu filho com a vizinhança, Calopsita explicita as dificuldades enfrentadas por pessoas que têm alguma limitação numa relação com as sem deficiência, conforme trecho a seguir:

– A comunicação dele com a vizinhança, é média. É média, porque aonde a gente mora, as crianças é meia, meia despreparada Né? Igual ele fala que as crianças não têm educação. Que as crianças pega os brinquedos dele, e some, e não deixa ele brincar, e deixa ele brincando sozinho, e sem nada, se ele leva os brinquedos pra fora, um monte de menino pega pra brincar, mas nenhum fica perto dele. Ele vai ficar com a vasilha sem brinquedo nenhum.

– Porque eu acho que a sociedade não tá preparada pra educar as crianças, a brincar com os outros. Né? De forma não... vamos respeitar o coleguinha, vamos brincar com ele, vamos... porque eu faço muito isso com ele.

– Tanto teve uma ocasião numa escola que ele estudou, tinha um menininho que era surdo, e o menininho queria brincar com ele, e pegou na mão dele e puxou, só que o Beija-flor não sabia que ele era surdo, empurrou ele.

Falou:

– NÃO, MÃE! Ele não conversa comigo direito! Ele fica BuBuBu! E me puxa de uma vez! E eu não gosto disso!”

Aí eu expliquei pra ele:

– Falei Beija-flor, acontece isso assim assim –, ele não conversa direito e você não enxerga. – Então, vocês vão auxiliar um ao outro. Entendeu? – Ele tá tentando te levar pra sala. E você tem que aprender a comunicar com ele, conversar com ele, pra saber o que ele quer que faz, né?”

– Aí ele pegou e começou a tratar o coleguinha bem. Ou seja, acho que falta um pouco disso em casa. Né?

Como se diz:

– As crianças que a sociedade acha que é normal. Né? – Falta muito a questão da educação pra com o próximo em todo aspecto, não só com a deficiência visual ou qualquer outra limitação.

– Mas as crianças hoje estão muito sem limite. Né? Te que que eu olho e vira pra mãe fala cada palavrão com a mãe. – Meu Deus do céu! (Calopsita)

Em seu discurso, Calopsita apresenta várias situações que ainda acontecem no cotidiano de pessoas que para a sociedade, fogem aos padrões tidos como normais. Das situações listadas por ela, a de maior recorrência é a falta de informação sobre pessoas que têm alguma limitação. A falta de conscientização e divulgação sobre a realidade dessas pessoas também desencadeiam ideias errôneas em torno delas.

Excerto 3

Ao ser indagada sobre as estratégias para ajudar seu filho em casa e na escola, Calopsita apresenta as contidas no trecho a seguir:

- Eu tento adaptar as coisas dele. Né? Por exemplo: eu já fiz um alfabeto quando ele era mais novo, O a, e, i, o, u ééé
- Comecei a fazer tipo uma apostilinha que tem as letras do alfabeto inteiro, né? – Aí nesse eu não terminei. – Comprei, comprei, a gente comprou uma máquina, né? Uma máquina (Figura 24) pra ele, pra cada vez tentar facilitar o que ele interesse mais nas coisas.

Figura 27 - Máquina Perkins



Fonte: <https://www.lojaciviam.com.br/produtos-para-cegos/maquinas-braille/maquina-de-escrever-braille-perkins-braille> Acesso em 11 de março de 2020.

AD da imagem: Uma máquina composta por 7 teclas medianas, sendo que seis correspondem os seis pontos do braille e a do meio, o espaçamento. A tecla da direita, retrocesso. A da esquerda com um toque, passar para alinha de baixo. Com dois toques, deixar uma linha em branco.

- Fiz um alfabetozinho em E.V.A. pra ele, grande, até pra eu ajudar ele, porque embora eu aprendi o braille, às vezes fico meia confusa com algumas letras que são semelhantes, né? Só muda a posição.
- Aí eu deixo ele mais exposto pra mim tirar as dúvidas na hora que vêm umas dúvidas mais. Riso.
- Mais em questão do aprendizado, muitas vezes ele mesmo às vezes eu tenho dúvida em uma letra –, Beija-flor! Qual que é a letra assim, assim? Aí ele mesmo me fala. E me ajuda também bastante.
- Mas eu adapto o que eu posso. – O que eu sei, o que eu não sei levo pro Centro Especializado peço ajuda às professora do Centro Especializado o recurso do aplicativo né? O Whatsapp, eu pergunto pra elas qual é a melhor forma, de fazer, mais sai. (Calopsita).

Pelo que foi dito por Calopsita no trecho acima, nota-se que no ambiente familiar acontece o processo de letramento de Beija-flor. A mãe se desdobra em prol da educação de seu filho.

Excerto 4

Em relação ao uso do computador tanto por Calopsita quanto por Beija-flor, já têm noções, conforme trecho a seguir.

– A digitação eu digito até bem, porque como eu falei, eu já tive umas noções básicas. Né? O Word também eu já eu manuseio, mas às vezes eu preciso de ajuda, e a Internet eu saio bem. Só não tem aqueles mais evoluídos, né? Mais os básicos, O basiquinho, eu domino. (Calopsita). Riso.

Sobre Beija-flor, Calopsita disse que ele está iniciando a digitação no Centro Especializado. Afirmou não ter computador em casa, mas que utiliza bastante o celular para realizar pesquisas. Então, nota-se que o mundo digital para essa família ainda está apenas iniciando.

A primeira vista percebe-se na dissertação uma diversidade de temas, todavia, os temas adotados se inter cruzam, apesar de terem suas especificidades, eles se complementam no sentido de alcançar um único objetivo, contribuir com o processo de educação inclusiva, conseqüentemente, proporciona ao estudante com deficiência visual desenvolvimento em seu processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao analisar os dados, percebe-se essa interconexão entre eles, o que justifica o emprego da técnica da triangulação nas análises das Entrevistas. Pude notar que tal técnica forneceu uma maior confiabilidade aos dados analisados, visto que ao utilizá-la, identifiquei que os temas presentes na dissertação caminham na mesma direção, contudo cada um dentro de suas especificidades.

4.4 Letramento no contexto familiar: complementar ao letramento escolar

Segundo a premissa de que o letramento familiar se inclui entre um dos temas abordados na pesquisa, apresento discussão sobre esse tema, explicitando as práticas desse processo desenvolvidas pela família participante dela. Sendo assim, nesta seção, trarei à tona o letramento desenvolvido no ambiente familiar onde

apliquei a pesquisa de campo. Reforça-se que o letramento se manifesta de várias maneiras no cotidiano das pessoas: nas bulas de remédios, numa receita culinária, na oralidade e que se encontra em diferentes locais: nas ruas, no local de trabalho, na feira, na igreja (KLEIMAN, 2006), abrangendo o letramento escolar e o familiar, sendo esse último, o que os indivíduos têm contato desde seu nascimento.

De acordo com Castanheira, Green e Dixon (2007), letramento consiste ainda, em um fenômeno social que é definido e redefinido em cada grupo e, por contraste e diferenciação, entre grupos de leitura, salas de aula, escolas, comunidades e categorias profissionais (educadores, advogados, médicos, mecânicos, contadores etc.). Em complementação às autoras (2007), na perspectiva de Barton e Hamilton (2000), letramento em termos de local, apresentando exemplos de casa, escola e local de trabalho é considerado como domínios particulares com alfabetização específica.

Desse modo, percebe-se com nitidez a ocorrência de uma modalidade de alfabetização específica no contexto familiar. Por exemplo, linguagem oral, iniciando-se desde o balbúcio até a pronúncia das primeiras palavras que as crianças começam a falar, sendo imprescindível tais práticas para que seus filhos atinjam desenvolvimento capaz de avançar para outras modalidades de letramento, como o escolar. Na concepção de Rolin Moura (2017) um evento de letramento no contexto familiar, mesmo nas famílias escolarizadas, se dá, basicamente, pelo uso da linguagem oral, pois não se estrutura com organização sistemática, nem com rigor metodológico, que cabe à escola.

No decorrer da pesquisa de campo, visitei a residência da família participante da pesquisa etnográfica. Ela reside num condomínio fechado, sendo seu apartamento composto por cinco cômodos: uma sala de visita, uma cozinha, dois quartos e um banheiro. Fui bem recebida pela mãe, Calopsita e pelo estudante Beija-flor.

Em primeiro momento, Calopsita descreveu o ambiente familiar, sendo que posteriormente, ela conduziu-me até o quarto de Beija-flor, mostrando-me todo material utilizado por ele desde a alfabetização até o momento. Em seu quarto havia uma diversificada gama de materiais pedagógicos, sendo que alguns foram confeccionados pela própria mãe.

Com base nas ideias de Picolli e Camini, (2012), o letramento refere-se aos usos da língua escrita, leitura e oralidade, não somente na escola, mas em toda parte, porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte do cotidiano, inclusive no contexto familiar, que consiste em toda prática de leitura que se realiza no espaço

doméstico, bem como a variedade de textos ali existentes. Sendo assim, na perspectiva de Silva (2007), no ambiente familiar, além de outras variedades de leitura, encontra-se: calendários, correspondências, livros, jornais, lista de compras, manuais de equipamentos domésticos, extratos bancários, cartas pessoais, lista telefônica.

No entanto, para uma pessoa com deficiência visual ter acesso a essas formas de comunicação escrita, somente por meio de leitura por pessoa sem deficiência, mediante leitura braile e/ou escuta no computador. Desse modo, cabe à família propiciar condições de acesso a tais gêneros literários.

A seguir, a demonstração de alguns recursos didático-pedagógicos, utilizados por Beija-flor no seu dia a dia no contexto familiar, como instrumento de estudo e suas funcionalidades. (Vide figuras de 25 a 27).

Figura 28 - Brinquedos sobre um móvel



Fonte: Produzido no ambiente familiar, 2019.

AD da imagem: Um móvel com brinquedos diversos, entre eles, há animais: patos, galinhas, cobra. E várias bolinhas de gude.

Os objetos apresentados, têm funcionalidade diversificadas. Desenvolver o tato, estimular a atenção e a concentração do estudante, permitir que ele passe a conhecer os diferentes formatos de objetos.

Figura 29 - Cesto com brinquedos



Fonte: Produzida no ambiente familiar, 2019.

AD da imagem: Um cesto cheio de brinquedos diversos: uma bola e uma maleta de formas geométricas.

Os objetos contidos no cesto, servem tanto para desenvolver as habilidades mencionadas anteriormente, como explorar conceitos de geometria.

Figura 30 - Brinquedos educativos sobre a mesa



Fonte: Produzida no ambiente familiar, 2019.

AD da imagem: Um móvel com diferentes caixas de madeira, contendo brinquedos educativos. Nelas, há celas braille.

Os brinquedos contidos nas caixas, servem para desenvolver as mesmas habilidades citadas anteriormente. Contudo, há um objeto diferente, cela braille, que é usado para ensinar o braille a estudantes com deficiência visual em fase de alfabetização.

Desse modo, chama-se atenção para uma questão: os objetos demonstrados são organizados de forma gradual, introduzindo-os nos processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência visual, à medida que eles vão assimilando os conhecimentos anteriores. Sendo assim, a utilização de materiais pedagógicos nesses dois processos, deve ser realizado passo a passo, graduando sua utilização de acordo com o desenvolvimento de cada estudante.

De acordo com Silva (2018), Braille contribui enormemente com o desenvolvimento da alfabetização e do letramento de estudantes com deficiência visual, contudo, considerar outras formas e possibilidades de aprendizagem e vivências de práticas de letramento é importante, pois possibilitam que esses estudantes tenham acesso e participem da cultura letrada, mesmo que não saibam o Braille. Daí desencadeia a seguinte reflexão: alfabetizar e letrar estudantes com essa deficiência, não se restringe em apenas ensinar-lhes o Sistema Braille, como percebe-se com frequência em discursos de profissionais de instituições que atendem estudantes com essa deficiência. Alfabetizá-los, vai além do processo de codificar e

decodificar símbolos braile, conseqüentemente, há necessidade de colocá-los em contato com o mundo real que lhes cerca, mediante descrição de situações do cotidiano, materiais adaptados, levando em consideração seu grau de escolaridade.

Com a adoção de tais medidas, esses estudantes não são excluídos das práticas sociais de letramento. A autora (2018) afirma que através da audição, a pessoa cega pode ouvir programas de televisão e rádio; ouvir comentários sobre textos; conversar ou ouvir sobre diversos suportes de textos escritos; ouvir histórias; ouvir carros de som anunciando produtos; etc. Através do tato, pode manusear livros e revistas impressas, em tinta ou em Braille; manusear caixas de embalagens com escritas em Braille; folhetos de propagandas; etc. Através do olfato, pode sentir o cheiro dos livros novos, livros velhos, cadernos, revistas, folhetos, entre muitas outras possibilidades que envolvem vários sentidos e sensações, como brincar de escolinha, utilizar celulares e computadores com leitores de tela, entre outros.

Pela conversa realizada para a obtenção de informações sobre a trajetória de vida da família investigada, pôde-se detectar inúmeras dificuldades enfrentadas por ela desde o momento que descobriu que seu filho já havia nascido com deficiência visual, diagnosticada aos seis meses de vida. Sua luta para tentar reverter a situação foi intensa, contudo sem sucesso. Desde aquela época à atualidade, a família busca oferecer o melhor ao filho. No momento ele é acompanhado por uma equipe multidisciplinar em um Centro de Reabilitação, pratica esporte em uma Instituição que oferece modalidade esportivas adaptadas a pessoas com deficiência visual, frequenta um Centro Especializado onde recebe apoio pedagógico e ainda estuda na rede regular de ensino, como já informado no decorrer da pesquisa.

Segundo a ideia de que o letramento se faz presente em todos os lugares (KLEIMAN, 2006), os eventos nos quais Beija-flor participa são considerados modalidade de letramento. Destacam-se os eventos realizados no Centro de reabilitação (letramento na área da saúde); os eventos na Instituição esportiva (letramento também na área da saúde); os eventos realizados no Centro Especializado (letramento pedagógico).

Desse modo, detectou-se que a família faz de tudo que está ao seu alcance para incluir o filho em diferentes contextos de letramento, além de desenvolver com ele, práticas desse processo no contexto familiar, fato observado durante visita à sua residência, ajudando ainda de forma efetiva na aquisição do letramento vernacular ou dominante, mediante adaptações de materiais e prática da leitura e da escrita Braille.

Breves considerações

Neste capítulo, apresentei, analisei e discuti os resultados, enfocando discurso, letramento e construção identitária dos participantes da pesquisa.

Para introduzi-lo, foi realizada uma breve descrição sobre o AEE, serviço que consiste em atendimentos complementares e/ou suplementares existentes nas SMS e nos Centros Especializado, embora na escola onde aconteceu a pesquisa não conta com esses atendimentos. Contudo, por tratar-se de um direito destinados aos estudantes com deficiência visual, assegurado por Lei e por acreditar que essa dissertação irá servir de base de dados a outras pesquisas, achei oportuno abordar esse tema no capítulo.

Outro aspecto discutido aqui, trata-se dos eventos de letramento, perspectiva teórica que, na concepção de Street (2012), capacitam pesquisadores, e praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem.

Durante a realização da pesquisa, observei oito eventos de letramento, nos quais sete Beija-flor se fez presente e um, contou com a participação de Calopsita, sua mãe. (Vide Seção 4.2, nesse capítulo.) As observações desses eventos proporcionaram-me a obtenção de uma visão ampla da atual situação acadêmica de Beija-flor e o nível de letramento dos professores que ministravam aulas para ele.

Dos três professores regentes que ministravam aulas na Turma de Beija-flor, apenas uma, disse que naquele momento, estava frequentando um Curso de Braille no Centro Especializado. Numa sala de aula que tenha estudante com cegueira, saber Braille consiste em uma atividade essencial, pois com o conhecimento desse sistema, o professor terá condições de ajudar o estudante com mais eficiência e propriedade, visto que ele terá condições de verificar de forma precisa se o estudante está realizando as atividades propostas por ele em sala de aula, ou se está cumprindo as tarefas extraclases.

Todavia, a falta de conhecimento desse sistema, não impede que o professor ofereça condições a estudantes com deficiência visual no que diz respeito à prática da leitura e da escrita Braille em sala de aula. É óbvio que ele não conseguirá ler o que o estudante escreve, contudo, poderá solicitar que ele leia as atividades escritas em Braille para que ele possa corrigi-las. O que não pode acontecer, é deixar o estudante com limitação visual ficar ocioso em sala de aula, pois esse estudante

poderá internalizar a ideia de incapacidade e desencadear daí um transtorno em seu processo de ensino e aprendizagem.

Nestes termos vale ressaltar que a falta de participação ativa e a inadequação dos métodos de ensino para o estudante com deficiência visual é gerador de um “discurso silencioso” que transmite a ideia de que não é possível, de incapacidade, de inadequação. Se a mensagem transmitida por esse tipo de discurso for internalizada pelo estudante, o seu potencial de aprendizagem poderá ser comprometido; se internalizado pelo professor, ele poderá acreditar que não existem meios para se fazer diferente e deixa de tentar, ou que já está tudo adequado e pode deixar como está; se internalizado pela família, o apoio direcionado ao filho para que ele supere as barreiras existentes no processo de ensino e aprendizagem, poderá se converter mais em um olhar de piedade, de compaixão do que na crença de que é possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação da pesquisa desenvolvida no município de Goiânia, Goiás, tece-se as considerações finais, as quais objetivam retomar as discussões realizadas na fundamentação teórica consultada, na contextualização da pesquisa, em sua metodologia e na análise dos dados, com base nas conversas informais e nas entrevistas aplicadas aos professores e à família colaboradora da pesquisa.

A investigação foi valiosa e enriquecedora, tanto para mim pesquisadora, que, partindo de experiências já consolidadas, facilitou a aplicação da etnografia para investigação qualitativa, já que permitiu uma aproximação dos pesquisados/as e uma leitura mais prática e menos técnica do objeto em estudo, quanto para a obtenção de informação sobre os acontecimentos vivenciados no campo de pesquisa, visto que, ao aproximar-se dos sujeitos, foi essencial quebrar o distanciamento entre eu pesquisadora e colaboradores, facilitando desse modo, a análise dos dados gerados nas interações entre eu e eles durante a investigação: conversas informais e as entrevistas.

Como a investigação abordou o letramento escolar e familiar, considerando-os como contextos de letramento, as duas instituições constituem práticas de letramento, as quais têm papel fundamental na formação dos atores sociais.

Ao longo do trabalho, a recorrência à legislação especializada foi primordial, visto que a todo instante, necessitou-se consultar artigos e incisos que tratassem do amparo legal para sustentação da garantia de direitos às pessoas que fazem parte de grupos minoritários, no caso dessa pesquisa, estudantes com deficiência visual e sua família.

A contextualização da pesquisa em pressupostos legais se fez necessária ainda, intencionando informar às pessoas que, porventura, desconheçam a existência da legislação pertinente àquelas com algum tipo de deficiência. Se a maioria das ações destinadas a elas só ocorrerem por força da Lei, imaginem se não tiverem conhecimento de seus direitos, provavelmente não irão alcançar desenvolvimento que lhes possibilitem participar da vida em sociedade de forma a exercerem sua cidadania plena.

No Capítulo 1, discuti sobre a ADC e algumas de suas interfaces, as quais se fizeram necessárias, pelo fato de a pesquisa se inserir nessa área do conhecimento, desencadeando daí a necessidade de uma explanação sobre a abrangência de seu

campo, buscando demonstrar sua relação com a pesquisa. Tal capítulo em muito contribuiu para alcançar o primeiro objetivo específico que foi realizar um estudo sobre pressupostos crítico-discursivos, educacionais, inclusivos e digitais, favorecendo a inclusão de estudantes com deficiência visual como membros participantes de uma sociedade.

Dentre os aspectos apresentados, encontram-se definições da ADC e de discurso e suas relações de sentido, termos que, além de apresentarem esclarecimento sobre essa área do conhecimento, traça um panorama sobre discurso, referindo-se práticas textuais, discursivas e sociais, imprescindíveis aos relacionamentos entre atores envolvidos em relações sociais.

Além do mais, a utilização da abordagem da ADC em todo trabalho e o emprego da perspectiva etnográfica na pesquisa de campo, foram estratégias que favoreceram a observação e análise da trajetória de vida da família participante da pesquisa e de seu filho, bem como o seu processo de múltiplos letramentos. Os significados atuais de identidades, que, por se tratar de um termo ainda desconhecido de muitas pessoas, não tão raro empregam-no como se fosse fixo, idêntico a todos (vide Seção 1.1, no Capítulo 1), principalmente, quando se trata de seu emprego entre indivíduos que têm alguma limitação. Desse modo, a fundamentação teórica tenta desmistificar ideias equivocadas presentes na imaginação daqueles que acreditam na imutabilidade das identidades dos atores sociais, sejam eles sem ou com deficiência.

No entanto, não se deve omitir que, por mais semelhante que sejam pessoas participante de um determinado grupo, elas não são idêntica entre si, nem tampouco possuem identidades fixas, destituídas de metamorfose, considerado o caminho indicado a ser trilhado no campo das identidades de todas as pessoas.

Sobre as três interfaces da ADC, hegemonia, ideologia e poder, nota-se que na maioria das vezes, ambos seguem à mesma direção: controlar e subordinar aqueles que se encontram em posição de inferioridade, desencadeando desse modo, a necessidade de luta constante para reverter essa situação, que nem sempre os grupos, principalmente os minoritários, conseguem romper tais barreiras.

Por se tratar de uma pesquisa direcionada ao ensino fundamental, foram abordados nela, teorias sobre o processo de alfabetização, contextualizando-o nos princípios do letramento. Partindo da ideia de que na atualidade, vive-se em um mundo predominantemente digital, foram incorporados na pesquisa os temas:

alfabetização digital e letramento digital; múltiplos letramentos, direcionando o seu foco aos múltiplos letramentos de estudantes com deficiência visual.

Com base nas leituras das teorias sobre tais assuntos, obteve-se informações de que essas novas formas de apreensão de conhecimentos estão invadindo o mundo, tornando-se necessário a busca constante de aquisição de conhecimentos das novas ferramentas que vêm surgindo a todo momento, sendo que essa busca, consiste em se pensar na urgência de implementação de políticas públicas direcionadas à formação de professores de todas as escolas, para poderem realizar um trabalho pedagógico que abranja a aplicação dessas novas ferramentas de forma que atendam de fato as necessidades de todos estudantes.

No caso específico das escolas inclusivas, se os professores não adquirirem conhecimentos das ferramentas utilizadas pelos estudantes com deficiência visual por exemplo, suas práticas pedagógicas tornam-se deficitárias, uma vez que eles não irão conseguir atender esses estudantes de forma a promover seu desenvolvimento pessoal, emocional e intelectual.

Para finalizar o capítulo, realizou-se discussões sobre à AD, recurso de acessibilidade que permite às pessoas com deficiência visual terem acesso à informação e à cultura, bens essenciais a elas, as quais além de terem direito a tais bens, assegurado pela Lei nº 10.098 (vide Seção 1.4), o lazer promove bem-estar mental e social a qualquer pessoa, seja ela sem ou com deficiência.

Já o Capítulo 2 apresentou notas preliminares sobre educação inclusiva, abordando alguns conceitos dessa modalidade de educação, os quais foram contextualizados na legislação destinada a amparar esse processo de escolarização, visando a inserção de estudantes sem ou com deficiência na rede regular de ensino.

Esse capítulo foi referência para o alcance do segundo objetivo específico, que teve como propósito contextualizar as discussões sobre a educação especial, na história e na legislação especializada, englobando o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual e a utilização do Sistema Braille.

Todavia, o discurso da legislação sobre esse processo, desencadeia a seguinte indagação: Incluir estudantes com deficiência visual em escolas comuns, consiste apenas na junção desses estudantes com os demais, prática que ainda não tão raro, acontecem em escolas onde há esses estudantes.

Como apontado na Seção 2.1, o processo de educação inclusiva ainda caminha a passos lentos, sendo implantada na maioria das escolas por força das Leis

que a amparam, deixando a desejar as práticas pedagógicas destinadas aos estudantes alvo desse processo.

Daí surge outra indagação: O que deve ser feito para tentar reverter essa questão? A resposta é óbvia, há necessidade de muita reflexão e vontade política por parte das autoridades competentes, para que a inclusão aconteça de fato. Contudo, há uma condição imprescindível à concretização desse processo: a implementação de políticas públicas que priorizem a qualificação de professores, investimento no plano de carreira dos docentes, estruturação da composição das turmas, de modo que sala de aula que tenha estudantes com alguma limitação, seja formada com o mínimo de estudantes possíveis.

Além disso, foi realizada uma exposição sobre aspectos gerais da deficiência visual, tais como: clínicos, legais e educacionais. Reabilitação visual de crianças com baixa visão, trabalho imprescindível ao seu desenvolvimento, sendo relevante o entendimento desses aspectos pelos professores, para poderem organizar o trabalho pedagógico direcionado aos estudantes com essa deficiência, bem como oferecer orientações às famílias desses estudantes sobre seus direitos.

Algumas vezes fui questionada pelo fato de abordar tais aspectos em aulas que ministrei em Cursos de Qualificação aos professores na área da deficiência visual e em Disciplina de Curso de Pós-Graduação, voltados a essa área do conhecimento. Outras vezes sugeriram-me suprimir dos cursos e das disciplinas, conteúdos que tratasse sobre esses aspectos, alegando a necessidade de dedicar mais tempo à aprendizagem do Sistema Braille.

Desse modo, destaco aqui, a importância de pessoas que lidam direta ou indiretamente com aquelas que têm deficiência visual adquirirem pelo menos noções das especificidades dessa deficiência para conseguirem realizar um trabalho ou até ajuda com mais eficiência e segurança. E quando se trata de professores que ministram aulas para tal clientela, o entendimento de suas especificidades, consiste em prepará-los para direcionar suas práticas pedagógicas que atenda de fato às necessidades de aprendizagem de estudantes com tal limitação.

Com base nas leituras sobre o tema em foco, e experiências vivenciadas durante todos esses anos que atuo na a educação de estudantes com deficiência visual, aplicar apenas Braille em seu processo de ensino e aprendizagem, não trará resultado capaz de atingir um desenvolvimento de suas necessidades de

aprendizagem. Por isso, insisto em realizar tal trabalho inserindo-o no contexto da deficiência visual.

Em contato com o contexto educacional inclusivo, observa-se a alternância de identidades de estudantes com deficiência visual na aprendizagem, desde que sejam oferecidos a eles recursos de acessibilidade para terem acesso aos conteúdos escolares: recursos ópticos e não ópticos, sala arejada, iluminação adequada, sendo tais recursos destinados aos estudantes com baixa visão. Reglete, punção, máquina Braille (vide Capítulo 4), recursos destinados aos estudantes cegos, mais comumente utilizados no ensino fundamental. Além disso, há necessidade de adaptação de materiais didáticos e metodologias que abranjam a eles.

Já o tema sobre linguagem e deficiência, o qual focaliza os processos de construção de significação, trata-se de uma informação importante às famílias que têm filhos com deficiência visual, pois há necessidade apenas de estimulação desses indivíduos para seu desenvolvimento acontecer de forma semelhante àqueles sem deficiência. Estimular sua linguagem desde os primeiros dias de vida, incentivá-los a manipular objetos, enfim, realizar um trabalho capaz de proporcionar desenvolvimento de suas potencialidades de forma global.

Outrossim, o emprego de discursos legais em situações que necessitam de cuidados específicos, vem sendo utilizado desde épocas longínquas, como discriminado na Seção 2.3.1, nesse capítulo. Desse modo, a partir do século XVII, a ênfase deslocou-se da dependência para a independência, pois as pessoas com deficiência procuraram uma voz política e tornaram-se politicamente ativas contra as forças sociais do desajuste. Os ativistas da deficiência, ao se engajarem na política de identidade, adotaram as estratégias usadas por outros movimentos sociais que comandam os direitos humanos e civis, contra fenômenos como o sexismo e o racismo. Essas estratégias trouxeram ganhos, mas dentro de certas limitações (GOMES, 2016).

Contudo, o que se notou durante as leituras sobre o tema aqui discutido, consiste na informação de que a história da deficiência tem sido uma busca constante para construir uma diferença hierárquica. O desafio é criar o reverso, para conseguir avançar nas lutas por dias melhores. E essa luta vem acontecendo desde seu início à atualidade, visto que apesar de se falar tanto em inclusão, quando trata-se de ações voltadas a determinado grupo minoritário, não tão raro se depara com práticas excludentes.

No capítulo foram apresentadas as fases da educação especial: exclusão, segregação, integração e inclusão, objetivando contextualizar a educação especial em seu contexto histórico, para poder entender os acontecimentos desse processo na atualidade. As quatro fases dessa modalidade de educação perpassaram diferentes períodos da história. Embora na atualidade vive-se o período da inclusão, até o momento, ainda se encontra práticas dos demais períodos apresentados.

A inclusão das pessoas com deficiência no Brasil é uma preocupação e um desafio. O estandarte Educação Para Todos é uma maneira de garantir o acesso à escola a todos, direito também defendido pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), o qual garante que todos os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotados, surdos, cegos, cadeirantes, devem ingressar na escola, em todos os níveis do sistema educacional, inclusive com o apoio de profissionais nas RM's.

Ao observar o contexto educacional inclusivo na atualidade, percebe-se um distanciamento entre o discurso legislativo e sua efetivação na prática. Essa questão é em até certo ponto real, pois na atualidade, ainda se percebe que o processo de inclusão na escola comum, predomina no campo discursivo, não apenas pelo fato de haver excesso de alunos por sala. Contudo, há uma série de questões que impedem sua efetiva concretização, o despreparo dos docentes, por exemplo

Foi visto também, que a escolarização de pessoas com deficiência visual, teve como marco inicial, a criação do Sistema Braille, por volta de 1825, período em que as pessoas com deficiência visual passaram a ter acesso ao letramento vernacular ou dominante, sendo o Sistema Braille responsável pela sua escolarização, conseqüentemente, a partir de então, teve início o reconhecimento delas como cidadãos.

Desde sua invenção à atualidade, o Sistema Braille foi e continua sendo o meio de leitura e escrita mais eficaz para essas pessoas, já que consiste em um sistema que permite a elas terem acesso a esses dois processos de forma concreta, mediante a utilização do tato. É imprescindível sua utilização na fase de alfabetização, estendendo seu uso pelo menos até o final do ensino fundamental, pois nesse nível de escolaridade os estudantes necessitam do contato concreto com a parte gráfica da língua (ortografia, acentuação gráfica, pontuação), aspectos já abordados no decorrer da dissertação, os quais fazem parte do letramento vernacular ou dominante de todos os estudantes.

No Capítulo 3, o qual trata sobre a metodologia adotada na pesquisa, abordei sobre seu enquadramento, as limitações da metodologia qualitativa, bem como seus procedimentos, aspectos que forneceram sustentação teórica à pesquisa, a qual foi direcionada a investigar um grupo pequeno, formados por três professores de uma escola municipal inclusiva, um estudante sem e um com deficiência visual e sua mãe. Adotei a etnografia como um de seus métodos de análise, por se tratar de um método investigativo mais indicado a ser aplicado em pesquisa nessa perspectiva.

Tal Capítulo é referência para o objetivo de apresentar os procedimentos teóricos da pesquisa qualitativa, da etnografia, da triangulação dos dados, bem como a realização de detalhamento dos procedimentos metodológicos.

Desse modo, as práticas etnográficas forneceram informações que proporcionaram-me obter maior precisão sobre os letramentos utilizados pelos professores que ministravam aulas para o estudante Beija-flor, bem como os letramentos utilizados por Calopsita, sua mãe, no contexto familiar. Além do mais foi adotada a técnica de triangulação, sendo que essa serviu como subseção da etnografia, funcionando como instrumento de análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa de campo.

Em relação aos processos de mediação professor/estudantes, abordados nas Teoria sociocultural de Vygotsky (2003), foi adotada na pesquisa, por essa defender práticas pedagógicas recomendadas por teóricos da educação de todo o mundo e por se tratar de uma corrente educativa que produz resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Portanto, depreende-se que já está no momento de se partir para um modelo de educação que priorize o professor como mediador de conhecimento e não apenas transmissor desse conhecimento, como muitas vezes ainda acontece na atualidade.

No capítulo, discuti ainda, sobre o modelo social da deficiência, demonstrando inicialmente suas duas divisões: a médica e a social. Apesar de ainda existirem pessoas que têm apenas uma visão patológica da deficiência, priorizei, o seu modelo social, por acreditar na ideia de que a deficiência não se constitui em impedimento ao desenvolvimento daquelas pessoas que as contém, contudo, elas necessitam de condições de acesso a bens e serviços, para atingirem desenvolvimento capaz de ajudá-las romper barreiras ainda presentes em seu caminho.

Desse modo, para romper tais barreiras, é imprescindível que haja, em primeiro lugar vontade política, fato que na maioria das vezes não há. Discursos como:

“Comprar impressora Braille para essa Instituição não compensa, porque a parcela de pessoas com deficiência visual que utiliza tal sistema é pequena e produzir materiais em Braille é um processo demorado e de alto custo”. “Colocar o estudante com deficiência visual para escrever na máquina Braille na sala de aula, atrapalha os demais colegas, visto que essa máquina é muito barulhenta”, são afirmações que, não tão raro ainda se fazem presentes no cotidiano de pessoas com deficiência visual.

Para concluir o capítulo, discuti sobre as técnicas adotadas na investigação, as quais serviram para delinear a estrutura organizacional da pesquisa.

No Capítulo 4 apresenta análise dos dados e suas discussões, as quais traçaram um panorama geral sobre os resultados alcançados no decorrer da pesquisa de campo, destacando-se suas subseções, representadas pelas discussões sobre o AEE, análise dos eventos de letramento, de três entrevistas semiestruturadas, bem como do contexto familiar, direcionando o seu foco ao letramento de Beija-flor nesse ambiente.

Aqui foi possível o alcance dos dois últimos objetivos específico, analisar as representações discursivas, níveis de letramento e construção identitária dos participantes da pesquisa e investigar a trajetória de vida de família que têm filhos com deficiência visual e a mediação discursiva de conflitos de identidade, bem como sua participação no processo de letramento de seus filhos.

Para uma melhor compreensão discursiva, identitária e voltada aos níveis de letramento, o capítulo iniciou fazendo uma abordagem sobre o AEE, embora a escola não conta com esse serviço, realizou-se uma discussão sobre ele, objetivando informar sobre tal serviço e contribuir com aqueles que porventura lerem essa dissertação.

Neste ponto, cabe destacar as consequências de um discurso que pode emergir verbalmente mas divergir da prática. Não basta ser a favor da inclusão, mas na prática não adotar medidas para que esse processo aconteça efetivamente. Quando a prática escolar não atende as necessidades de estudantes com deficiência visual, apesar de estar em sala de aula, é gerado um “discurso silencioso” que transmite a ideia de incapacidade e inferioridade. Tal discurso, se internalizado, passa a fazer parte do processo de subjetivação do estudante e dessa forma o potencial de aprendizado poderá ser prejudicado.

Durante a realização da pesquisa, busquei compreender como acontecia os eventos e práticas de letramento vivenciados por Beija-flor, estudante com cegueira

congenita. Sendo assim, minha inserção no campo de pesquisa possibilitou entender como esse estudante participa da cultura escrita em dois contextos interacionais diferentes, o escolar e o familiar.

Nesse estudo, os conceitos de eventos e práticas de letramento, explicitados na Seção 1.3.1, Capítulo 1, foram essenciais para compreender os significados e modos de participação do estudante com deficiência visual na cultura letrada. Isso foi detectado durante as observações das aulas que o estudante em discussão, teria condições de participar ativamente da cultura da escrita em sala de aula, utilizando a escrita Braille, necessitando apenas de ajuda de suas professoras regentes para ditar os conteúdos ministrados, para que ele pudesse transcrevê-los.

As análises das entrevistas forneceram-me uma visão geral do pensamento das participantes da pesquisa, as quais foram comparadas às observações, de suas aulas e posteriormente, inseri minhas conclusões.

Além disso, foi realizada uma abordagem sobre as práticas de letramento do estudante com deficiência visual no contexto familiar, que por sinal, percebeu-se que nesse ambiente, acontecem de forma dinâmica e ocorrem com frequência. Como especificado na introdução desta dissertação, foram feitos questionamentos que passaram por toda a investigação, sendo encontradas a seguir, suas respostas.

No questionamento que investiga sobre os caminhos pelos quais estudantes com deficiência visual necessitam trilhar para construir suas identidades no contexto escolar e familiar, se faz presentes barreiras para a concretização do letramento desses estudantes nesses dois contextos. (Vide Seção 3.3, no Capítulo 3.)

Com base na literatura especializada consultada para a elaboração dessa dissertação, encontrou-se informações de que a luta para incluir pessoas com deficiência na sociedade vem sendo travada desde épocas remotas à atualidade. Conseqüentemente, a construção identitária dessas pessoas também é dificultada, visto que elas na maioria das vezes, se encontram em posição de dependência de outras pessoas para se desenvolverem.

Quando se trata da educação escolar, encontram barreiras para serem inseridas nas aulas que na maioria das vezes deparam-se com professores que não têm conhecimento de suas especificidades enquanto estudantes com deficiência visual, nem tampouco as direcionadas à parte pedagógica, quando se refere a identidade na condição de estudante. Sendo assim, observa-se que o processo de construção identitária de pessoas que fogem aos padrões estabelecidos pela

sociedade, dependem da interface das dimensões subjetiva e coletiva, em que não tão raro, evidencia-se que ainda há pessoas ou grupos de pessoas que tentam a todo custo estabelecer posicionamentos que vê as identidades delas, tanto individual como socialmente, constituída como fixa, imutável.

Como reforçado em toda dissertação, a ideia apresentada anteriormente, demonstra mais uma vez que os indivíduos embora são marcados por características históricas/sociais, não possuem identidades fixas, nem tampouco imutável, sejam eles sem ou com deficiência. O que eles realmente necessitam é de condições para se desenvolverem de forma global.

No caso específico de Beija-flor, observou-se que, sua identidade no que se refere ao acesso ao letramento vernacular ou dominante, ainda vem sendo construída paulatinamente, visto que na escola inclusiva esse processo ocorre de forma esporádica, acontecendo com mais frequência no Centro Especializado e no contexto familiar. E por se tratar de um estudante com nove anos de idade, ainda não tem acesso ao letramento digital, todavia há esperança de sua inserção nessa modalidade de letramento, pois está em fase inicial de aprendizagem dessa nova forma de acesso à leitura e a escrita.

No questionamento que se refere às práticas discursivas produzidas por aqueles que detêm o poder hegemônico sobre estudantes alvos da educação inclusiva, percebeu-se que ainda há um certo distanciamento entre os discursos das pessoas que comandam esse processo, já que nem sempre suas ideologias vêm ao encontro de ações necessárias à concretização da real educação capaz de atender a todos, oportunizando desenvolvimento dos estudantes.

O último questionamento apontado, diz respeito aos múltiplos letramentos de estudantes com deficiência visual, o qual direciona o seu foco de indagação, à concretização de tais processos na rede regular de ensino. Diante do exposto, percebe-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido por esses indivíduos para terem acesso de fato aos seus múltiplos letramentos. De um lado, esse acesso é dificultado pela dificuldade geradas pela falta do letramento financeiro (ANDRADE, 2013), que, devido ao alto custo de produtos de acessibilidade destinados à sua independência pessoal, escolar e profissional, na maioria das vezes, não conseguem adquiri-los. Por outro lado, deparam-se com a baixa qualificação de suas famílias e de professores da rede regular de ensino, para ajuda-los na utilização dos produtos que proporcionam seu processo de letramento.

No caso específico do estudante Beija-flor, participante da pesquisa, seu processo de múltiplos letramento ainda se encontra em fase inicial. Todavia, nesse caso, há uma justificativa: por se tratar de um estudante com apenas 9 anos de idade, e estar cursando o terceiro ano, ciclo 1, é imprescindível no momento, a utilização do Sistema Braille para acesso aos processos de leitura e escrita, responsáveis pelo letramento vernacular ou dominante de estudante com cegueira, processos que pelas informações obtidas pelos dados da pesquisa de campo, acontece com mais frequência no Centro Especializado que o estudante frequenta e no contexto familiar. A utilização de leitor, para acesso ao conteúdo das disciplinas escolares não transcritos para o Braille, prática que, com base em informações fornecidas pela sua própria mãe, Calopsita, já vinha sendo adotadas, visto que ela sempre lê para ele, além de ditar os conteúdos propostos pela escola regular, para que Beija-flor pudesse escrever em Braille.

Contudo, não é descartada a introdução do ensino da digitação aos estudantes nessa faixa etária e nível de escolaridade, tendo em vista que trata de um processo que consiste em prepará-los para a inserção em uma das modalidades dos múltiplos letramentos, o digital.

Após perpassar todas suas etapas, concluiu-se que seus objetivos foram alcançados, tendo em vista que durante sua realização, pôde-se observar que a escola pesquisada tentava incluir Beija-flor nas aulas, contudo, sua inserção nos conteúdos das disciplinas acontecia com maior frequência de forma oral e auditivamente, deixando a desejar o acesso ao letramento vernacular ou dominante. Observou-se que as representações discursivas dos professores participantes da pesquisa nem sempre correspondiam às práticas adotadas em sala de aula, pois havia um certo distanciamento entre os discursos produzidos nas respostas das entrevistas semiestruturadas e às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Já a representação discursiva da família, condizia com as práticas de letramento adotadas pela mãe de Beija-flor, uma vez que, ao visitar sua residência, percebeu-se que havia envolvimento no sentido de promover o crescimento do estudante em seu processo de aprendizagem, conseqüentemente, o seu acesso ao letramento vernacular ou dominante.

O estudo sobre pressupostos da ADC, educacionais, inclusivos e digitais, proporcionou a obtenção de uma visão ampla dessas áreas, o qual se fez necessário,

porque tais áreas constituíram-se como ponto chave, direcionando toda fundamentação teórica que forneceu sustentação à pesquisa.

Sua inserção na área da ADC foi imprescindível de um lado, pelo fato de ela fazer parte de um campo interdisciplinar (WODAK, 2003), já que se faz presente dentre outras áreas, a comunicação, a saúde, a educação. Por outro lado, devido a pesquisa inserir em seu contexto de análise. Desse modo, a ADC traz contribuições importantes ao desenvolvimento de categorias que parecem-me fazer parte de grupos opressores (FREIRE, 2011): professores de escolas inclusiva, estudantes com deficiência visual e suas famílias. Dentre essas contribuições, destacam-se as seguintes: desde a análise das práticas textuais adotadas em sala de aula pelos professores, práticas discursivas utilizadas por aqueles que detêm o poder hegemônico, até as práticas sociais empregadas nas relações discursivas entre atores sociais.

No que se refere aos pressupostos educacionais, o estudo foi relevante, visto que a pesquisa propôs-se investigar práticas de docentes de escolas inclusivas, sendo necessária sua contextualização nessa modalidade educativa no contexto educacional mais amplo, antes de partir para discussões específicas sobre a educação inclusiva.

Sobre essa modalidade de educação de um lado, o estudo forneceu uma visão ampla desse processo desde a primeira fase de que se tem notícia, a exclusão, chegando à atualidade, fase denominada inclusão. Por outro lado, pelas observações durante a pesquisa de campo, pôde-se conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola pesquisada, sendo que a partir daí, há possibilidade de sugerir a implantação de ações que venham ao encontro das necessidades de aprendizagem dos estudantes alvos dessa pesquisa.

Em relação ao letramento digital, o estudo proporcionou a obtenção de informações sobre tal modalidade de letramento, embora na escola onde ocorreu a pesquisa por algum motivo, ele ainda não faz parte do Currículo escolar, visto que ela não possui laboratório de informática em suas dependências.

Numa sala de aula, com estudante com deficiência visual, há necessidade de um redimensionamento da metodologia, para que essa atenda às necessidades de todos os estudantes presentes na sala. Num conteúdo de matemática por exemplo, o estudante com essa deficiência, necessita anotar pelo menos alguns exercícios em braile, caso ele saiba esse sistema e resolvê-los de acordo com suas possibilidades

e tempo da aula. Acompanhar conteúdos de disciplinas de exata apenas oralmente, não há aprendizagem satisfatória.

Ainda convém informar, que numa disciplina de língua estrangeira, é imprescindível a utilização tanto do letramento oral quanto do vernacular ou dominante. Por isso, recomenda-se que a escola necessita-se desdobrar para oferecer condições aos estudantes com limitação visual no sentido de coloca-los em contato com a modalidade de letramento vernacular ou dominante, que, no caso aqui analisado, centra-se na leitura e escrita braille, processos que completam a aprendizagem desses estudantes.

É óbvio que na ausência dessa modalidade de letramento, o estudante com deficiência visual recorre aos letramentos oral e auditivo, os quais ajudam no entendimento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Todavia, em algumas disciplinas, tais como matemática e inglês, como já apontado, acompanhá-las apenas oral e auditivamente, deixa lacuna na aprendizagem desses estudantes, visto que a falta de contato com a parte simbólica da matemática de forma concreta dificulta sua aprendizagem. Ao ficar como ouvinte em aula de inglês, esses estudantes apreendem somente a pronúncia das palavras, sendo insuficiente sua escrita.

No que diz respeito as relações entre os quatro grupos participantes da pesquisa, as relações entre os professores que ministravam aula na Turma C e o estudante Beija-flor, acontecia. É claro que dependendo do professor, essa era mais fluída, por exemplo a professora Abelha, a qual fornecia abertura para uma interação dinâmica com todos os estudantes da sala. Na sala de aula, a relação entre Beija-flor e seus colegas acontecia normalmente. No recreio, fui informada de que a coordenadora pedagógica o acompanhava, pois, a escola temia que ao brincar com as demais crianças, ele corria perigo de se machucar.

Aqui segue um questionamento: Sabe como se chama isso? Superproteção. Essa questão ainda ocorre com bastante frequência no ambiente familiar, por falta de informações dos pais em lidar com filhos que têm alguma limitação. E na escola, não é diferente. Ainda há aquela ideia, de que pelo fato de uma pessoa ter deficiência visual por exemplo, impede-lhe de participar de todos os eventos de letramento realizados no ambiente escolar, como interagir com os colegas na hora do recreio, participar de jogos na quadra.

Uma informação a destacar, diz respeito ao conhecimento dos ambientes por onde circulam pessoas com deficiência visual. No ambiente familiar, cabe à família

propiciar a essas pessoas conhecimento do espaço da casa, do quintal, de sua rua. No caso da escola, ao receber um estudante com deficiência visual, a primeira ação a adotar, consiste em apresentá-lo aos demais estudantes, explicar sobre sua deficiência e expor de forma sutil, que pelo fato dele ter deficiência visual, não o incapacita de participar das atividades acadêmicas como os estudantes sem deficiência. Há necessidade apenas de adaptações dos conteúdos escolares, do espaço físico da escola, para sua efetiva participação. Seguindo as ações, percorrer com ele o ambiente escolar, demonstrando cada espaço da escola, bem como apresentar-lhe os demais funcionários que trabalham na Instituição escolar.

No dia a dia, tentar lentamente promover sua independência, a qual deve-se iniciar prioritariamente na sala de aula, demonstrando sua organização e posteriormente, partir para os demais ambientes da escola, até chegar à quadra de futebol por exemplo. Desenvolvendo tal rotina, com o passar do tempo, o estudante se familiarizará com o espaço escolar, conseqüentemente, se tornará independente como os demais estudantes.

E por último, é possível compreender de que o letramento familiar, escolar, digital, informacional, cultural, são imprescindíveis ao desenvolvimento de qualquer estudante, pois cada modalidade de letramento aqui citada, tem sua contribuição na vida de estudantes e das demais pessoas, seja inserindo-os nas práticas da oralidade (letramento familiar); seja oferecendo acesso ao letramento escolar (letramento vernacular ou dominante); seja mediante acesso a recursos tecnológicos (letramento digital); Seja pela oferta a eles de informações (letramento informacional); seja na oferta de condições à participação em bens culturais (letramento cultural), cinema, teatro, dentre outros.

Retomando as reflexões produzidas ao longo da pesquisa e avanços alcançados, detectou-se que ainda há algumas lacunas (baixo índice no quesito formação de professores, inexistência de laboratório de informática na escola) e limites a serem superados (maior envolvimento de professores da escola, no sentido de aplicar o letramento vernacular ou dominante ao estudante Beija-flor). Devido sua complexidade, a pesquisa pode suscitar outras investigações, com novos questionamentos e olhares para um campo ainda pouco investigado. Por exemplo: investigar a atuação de professores em escolas municipais inclusivas de Goiânia, no sentido de encontrar resposta para o seguinte questionamento: Que estratégias

professores da rede municipal adotam em sala de aula que têm crianças com baixa visão ou cegas em fase de alfabetização?

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, María del Pilar Tobar. **Construções Discursivas de reexistência**: um estudo em Análise de Discurso Crítica. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- ALLISON, C., SANSPREE, M. J. *Persons with visual impairments*. In R. Gargiulo (Ed.). **Special Education in Contemporary Society**. (2nd ed., pp. 480-519). Belmont, CA: Thomson Learning Corporation, 2006.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. **A Associação dos deficientes visuais do Estado de Goiás**: história e crítica. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1992.
- ALMEIDA, Dulce Barros de. **Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003.
- ALVES, Soraya F.; TELES, Veryanne C.; PEREIRA, Tomás V. **Propostas para um modelo brasileiro de audiodescrição para deficientes visuais**. In: Revista Tradução e Comunicação. N. 22, 2011. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/rtcom/article/view/3158>>. Acesso em 05 nov. 2016.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência (em Companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- ARROYO, Miguel Gonzales. A escola e o movimento social: relativando a escola. Revista and São Paulo, v. 6, n. 12, p. 15-21, 1987.
- AMÉRICO, S M. **Memória auditiva e desempenho em escrita de deficientes visuais**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas-SP, Brasil, 2002.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. O psicólogo e as pessoas com deficiência visual. Em E. A. F. S. Masini (Org.), **Do sentido, pelos sentidos, para o sentido**: sentidos das pessoas com deficiência sensorial (pp. 201-208). Niterói, RJ: Intertexto, 2002.
- ANDRADE, S.B. **Discurso na inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino público**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, 2013.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Trad. José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago; OLIVEIRA JUNIOR, Juarez Nunes de. **A pintura de Aldemir Martins para cegos**: audiodescrevendo cangaceiros. In: ARAÚJO, Vera

Lúcia Santiago; ADERALDO, Marisa Ferreira (organizadoras). **Os novos rumos da pesquisa em audiodescrição no Brasil**. Curitiba: CRV, 2013.

BAKHTIN, M. *Problems of Dostoevsky's Poetics*, (Teoria e História da Literatura, Volume 8). Editado e traduzido por C. Emerson. **Manchester**. Imprensa da Universidade de Manchester, 1984.

BAKHTIN, M. **O problema dos gêneros do discurso**. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira, São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Ensino superior): 275-326. 1953 /1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Alexandre Simões; VASCONCELOS, Galton Carvalho. **Fundamentos da avaliação funcional, habilitação e reabilitação da criança com baixa visão**. 2016.

BARTON, D. **Literacy**: An introduction to the ecology of written language. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell. 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies*. **Reading and Writing in one Community**. London/New York: Routledge. 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BARTON, D. **Literacy**: An Introduction to the Ecology of Written Language (2nd edn), Oxford: Blackwell. 2007.

BATISTA JR, J. R. L. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no Ensino Regular**: identidades e letramentos. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BATISTA JR. J. R. L. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BEALEY, F. **Blackwell Dictionary of Political Science**. Oxford: John Wiley & Sons. 1999.

BEAUGRANDE, R. Speech versus writing in the discourse of linguistics. **Miscelânea: A Journal of English and American Studies**. 2006.

BORTONE, Márcia Elizabeth. **Letramento e competências**: construindo novos paradigmas na escola. *Entreletras*. Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192 – 203, ago./dez. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. Editora: Siglo Veintiuno Editores. 1997

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004. 86 p.

BRANDÃO COUTINHO, T. **Intervenção precoce e novas tecnologias**. In: EXPO CRIANÇA, 2002. Resumos... Santarém, Centro Distrital de Segurança Social, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998**. Lei de Direitos Autorais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm Acesso em: 25 de maio de 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. (Redação dada pelo Decreto nº 5.296, de 2004).

BRASIL. **Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf> Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed., MEC, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.751, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. **Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008**. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Disponível em: <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3337> Acesso em: 26 de maio de 2020.

BRASIL, **Portaria nº 188, de 24 de março de 2010**. Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Disponível em:

http://steno.com.br/wp-content/uploads/2018/03/portaria_188-Audiodescri%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 26 de maio de 2020.

BRASIL, Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. **Norma complementar recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão.** Disponível em: <https://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/442-portaria-310#:~:text=Aprova%20a%20Norma%20Complementar%20n%C2%BA,e%20de%20retransmiss%C3%A3o%20de%20televis%C3%A3o>. Acesso em: 16/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 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, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_031_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 26 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grafia braille para a língua portuguesa.** 3 ed, Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae>. Acesso em: 26 de maio de 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal da Justiça. **Súmula N.377.** Disponível em: http://www.stj.jus.br/docs_internet/revista/electronica/stj-revista-sumulas-2013_34_capSumula377.pdf Acesso em: 26 de maio de 2020.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência Visual:** Reflexão sobre a Prática Pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil:** deficiência visual, dificuldades de comunicação e sinalização. Saberes e práticas da inclusão. Brasília: MEC/SEE, 2006.

CAIADO, R. M. **O aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

Carvalho, J. O. F (2001); **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no ensino superior**; Tese (doutorado) - Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas; Campinas.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática. 11ª Edição. Petrópolis: Editoras Vozes, 2006.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L; DIXON, Carol N. **Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social**. Revista Portuguesa de Educação, 20(2), pp. 7-38, Universidade do Minho, Portugal, 2007.

CHALABY, Jean. Journalism as an Anglo-American Invention – A comparison of the Development of French and Anglo-American Journalism, 1830s-1920s. **European Journal of Communication**, v. 11 (3), 1996, p. 303-326.

CHAUÍ, Marilena (2004). O que é ideologia. 2a edição. São Paulo: Brasiliense.

CHO, Jeasik; TRENT, Allen. *Validity in qualitative research revisited*. **Qualitative Research Journal**, v. 6, n. 3, p. 319-340, 2006.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. C. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COX, J. W., e J. Hassard. **“Triangulation in Organizational Research: a Representation”**, em Organization, 12: 1, AB/INFORM Global, (2005).

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124p.

COSTA, C. S. L.; LIMA, S. R.; MENDES, E. G.; WILLIAMS, L. C. A. Análise do conceito de deficiência visual: considerações para a prática de professores. *In*: COSTA, M. P.

R. (org.). **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COSTA, R. V. **Recomendações de acessibilidade da IFLA/Unesco para deficientes visuais: o caso da Biblioteca Pública Juarez da Gama Batista**. João Pessoa, PB: UFPB, 2011.

DECROP, Alain. *Qualitative Research Practice. A guide for social science students and researchers*. **Rechercher et Applications en Marketing**, v. 19, p. 126-127, 2004.

DENZIN, N. K. **The research act: A theoretical introduction to sociological methods**. Routledge; Edição: 1, 2009.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Gleice Noronha. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.

DIAZ-CINTAS, Jorge. **Traducción Audiovisual y accesibilidad** In: HURTADO, Catalina Jiménez (ed). Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual. Frankfurt AM Main: Peter Lang, 2007, p.09-23.

DIDEROT, Denis. **Carta sobre os Cegos para Uso dos que Vêm**, 1749. Disponível em: <http://www.deficienciavisual.pt/r-CartaSbCegos-Diderot.htm> Acesso em: 29 de maio de 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. 2 ed. 2006.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**: São Paulo: Companhia editora nacional, 1974.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

EDWARDS, D. Psicologia Discursiva: teoria da ligação e método com um exemplo. In: INIGUES, L. (Org.) **Manual de análise do discurso**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 181-205.

EDWARDS, D.; POTTER, J. **Discursive psychology**. Londres: SAGE, 1992.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

Estatuto da Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás. **Associação dos Deficientes Visuais do Estado de Goiás**, 2012. Disponível em: adveg.org.br/documentos/estatutos/estatutoatual.pdf Acesso em: 09 de jul. de 2020.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. In: WITTROCK, M.C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Londres e Nova York: Longman. 1989.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Polity Press. Cambridge, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**. Longman. Londres, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse** – textual analysis for social research. Routledge: London, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. United Kingdom: Pearson, second edition, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Critical language awareness** 2014. Editora: Routledge

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: UnB, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2a Edição, 1a reimpressão Brasília: Editora UnB, 2019. p. 337.

FARIA, Anália Rodrigues. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, A. da S.; PACHECO, A. B. Intervenção psicopedagógica numa perspectiva multidisciplinar: trabalhando para o desenvolvimento das potencialidades de estudantes adolescentes. 2010

FLICK, U. **Triangulation in Qualitative Research**”, em Flick, U., E. V. Kardorff, e I. Steinke eds., *A Companion to Qualitative Research*, Asge, 2005b.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTENELE, L. M. S. **O novo contexto da educação especial: uma pesquisa etnográfico-discursiva sobre identidades profissionais e maternas**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, Eliana; SILVA, Manoela Cristina Correia da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello e FILHO, Paulo Romeu. **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras**. São Paulo, 2010, 23-42.

FRANK, Bealey, **Elementos em Ciência Política**, 1999. Edinburgh University Press.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
GARCIA, C. M., EISENBERG, M. E., FRERICH, E. A., LECHNER, K. E. & LUST, K. **Conducting go-along interviews to understand context and promote health**. Qualitative Health Research, 2012.

GASKELL, G., & BAUER, M. W. Para uma prestação de conta pública: além da amostra da fidedignidade e da validade. In: Bauer, M. W., & Gaskell, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. (8a ed.). Petrópolis: Vozes, 2010.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. **Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.41-56, abr. 2010.

GERHARD Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, M. (org). **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação e Distância, 2000.

GLAT, R. A. **Integração social dos portadores de deficiência**: uma reflexão. 2.ed. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1998.

GLAT, R. A. "Somos iguais a você": Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental. Rio de Janeiro: Editora Agir. 1989.

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

GOLDIM, J.R. **Ética Profissional é compromisso social**. 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/textos.html> Acesso em: 03 jun. 2020.

GOMES, Cristina. **Discriminação e racismo nas Américas**: um problema de justiça, equidade e direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Lei nº 926, de 13 de nov. de 1953**. Disponível em: gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1953/lei_926.pdf Acesso em: 09 de jul. de 2020.

GOVERNO DO ESTADO. **Lei nº 4.806 de 28 de nov. de 1973**. Disponível em: cm-goiania.jusbrasil.com.br/legislação/594983/lei-4806-73 Acesso em: 09 de jul. de 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Lei 10.160, de 09 de abril de 1987.** Dispõe sobre a estrutura organizacional básica do Poder Executivo e dá outras providências. Goiânia, 09 abr. 1987. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/85124/lei-10160 Acesso em: 08 de jul. de 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, **Decreto nº 5.216, de 14 de abr. de 2000.** Disponível em: legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/61787/decreto-5216 Acesso em: 11 de jul. de 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, **Decreto nº 5.658, de 17 de set. de 2002.** Disponível em: legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/61538/decreto-5658 Acesso em: 11 de jul. de 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, **Lei nº 13.438, de 30 de dez. de 1998.** Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/82978/lei-13438 Acesso em: 11 de jul. de 2020.

GOVERNO MUNICIPAL DE GOIÂNIA, **Decreto nº 1981, de 8 de jul. de 2016.** Disponível em: goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2016/dc_20160708_000001981.pdf Acesso em: 13 de jul. de 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história.* 7a edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAFF, H. J. ***The literacy myth: Cultural integration and social structure in the 19th century.*** USA: Transaction Publishers. 1991.

GRANT, D.; KEENOY, T. & OSWICK, C. (Eds.) **Discourse and Organization.** London: Sage. 1998.

GREEN, Judith Lee; BLOOME, David. **Etnografia e etnógrafos da e na Educação.** 1997.

HALL, S. Representação, significado e idioma. Em S. Hall (Ed.), *Representação. Representações Culturais e Práticas Significativas*, pp. 15–30. Mil Carvalhos: Sábio, 1997.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior). In: **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade.** Caminhos, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 171-206, jul./dez. 2010.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning.** Londres: Edward Arnold. 1978.

HEATH, S. B. “**What no bedtime story means: narrative skills at home and school**”, *Language in society* 11, 1982.

HEATH, S. B.; STREET, B. **On Ethnography: Approaches to Language and Literacy Research**. New York: Teachers College Press, 2008.

HOHLFELDT, A; MARTINO, L. e FRANÇA, V. (Orgs.). **Teorias da comunicação: escolas, conceitos e tendências**. Petrópolis: Vozes, p. 11-25, 2008.

HUMPHREYS, L. Reframing social groups, closure, and stabilization in the social construction of technology. **Social Epistemology**, 19(2/3), 231–253, 2005.

HUNT, Paul. **Stigma: the experience of disability**. London: Geoffrey Chapman, 1996.

ILARI, Rodolfo. **A categoria advérbio na gramática do português falado**. *Revista Alfa*, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 151-174, 2007.

INCLUSÃO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, ed. 8. 2010.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua: mensal - PNAD Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios--continua-mensal.html?&t=resultados>. Acesso em: 08 de out. de 2019.

KATO, M.A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 1ª ed., São Paulo, Ática, 1986.

KELLE, U. **Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods**, *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2 (1), 1-22, 2001.

KELSEN. **Eine Realistische und die Reine Rechtslehre. Bemerkungen zu Alf Ross: On Law and Justice**. In: *Österraische Zeitschrift für öffentliches Recht*. Band X. Wien: Springer, 1959/1960.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Orgs.). **Letramento e Formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KREPPNER, K. *The child and the family: Interdependence in developmental pathways*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 16(1), 11-22, 2000.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. Londres: Routledge, 2003.

KROTZ, F. **Explaining the mediatization approach**. **Javnost — The Public**, 24(2), 103–118, 2017.

LASSWELL, Harold; KAPLAN, Abraham. **Poder e sociedade**. Ed., Univ. de Brasília, Brasília, 1979.

LARRAÍN, J. **Identidad chilena**. Santiago, Chile, LOM Ediciones, 2001.

LATOUR, B. **Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LÁZARO, Regina Célia G. **Deficiência Visual – como detectar**. 2009. Disponível em: http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/areas_especiais/cegueira_e_baixa_visao/orientacoes-basicas/def-visual-como-detectar.pdf Acesso em: 27 de maio de 2020.

LEMOS, E. R. Educação dos Cegos. **Contato**. São Paulo. n. 6, set., 2000.

LIMA, T. H. N. A importância do letramento escolar para a criança cega. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, vol. 3, Número 2, 2010. Universidade de Taubaté – UNITAU.

LIMA, Beatriz Furtado Alencar. **Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: Uma pesquisa discursiva crítica de caráter etnográfico**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará, 2015.

LIMA, M. M. **Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem**. Revista da Universidade de Aveiro: Letras, n.14, p.169-181, 1997.

LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

LITOSSELETI, L.; SUNDERLAND, J. **Gender Identity and Discourse Analysis**. Amsterdam: John Benjamins. 2002.

LOPES, José Rogério. **“Registros teórico-históricos do conceito de identidade”**, In *Psicologia & Sociedade*, v. 8, n 2. SP: ABRAPSO, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador – BA: Edufba. 2009.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 201-235.

MAGALHÃES, I. **Linguagem e identidade em contextos institucionais e comunitários**. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, 2 (1): 42-61, 1996.

MAGALHÃES, I. **Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico**. Brasília: Thesaurus, 2000.

MAGALHÃES, I. Letramentos e identidades no Ensino Especial. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Segunda Parte. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Ditos e feitos da educação inclusiva: navegações pelo currículo escolar**, 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MALINOWSKI, B. **Um diário no Sentido Estrito do Termo**. Grupo Editorial Record, 1997.

MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge, MANOVICH, L. **The language of new media**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 2001.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <<https://revistacej.cjf.jus.br/revcej/article/view/622>>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: (Feuerbach)**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. CASTRO, Paula Almeida de (organizadoras). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, 298 p.

MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P. A. de. Etnografia visual: o uso de imagens na pesquisa etnográfica, II Seminário Interno de Imagem, UERJ. Rio de Janeiro: 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MELARE, J. Novas tecnologias facilitam a leitura e o letramento de deficientes visuais. **Com Ciência**, Campinas, n. 154, dez. 2013. Disponível em: http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542013001000003&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 08 jan. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de letramento crítico**: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. de A. (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2007.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C.S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MOITA LOPES, Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras. Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 2002.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. **A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais**. Inc. Soc., Brasília, DF, v. 4 n. 2, p.67-81, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1657/1863>> Acesso em: 25 de maio de 2020.

JISTEM J. Inf. Syst. Technol. Manag. (Online), São Paulo, v. 8, n. 2, p. 315-330, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-17752011000200003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 25 de maio de 2020.

MOTTA, L. M. V. M. **Audiodescrição**: entrevista com Lívia Motta. Agência Inclusive, 2008. Disponível em: <<http://agenciainclusive.wordpress.com/2008/07/22/audiodescricao-entrevista-com-liviamello-motta/>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

MOTTA, L. M. V. A Audiodescrição vai à Ópera. In: MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. (orgs.) **Audiodescrição**: Transformando Imagens em Palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p. 63-82.

MOTTA, L. M. V. **Audiodescrição na Escola**: abrindo caminhos para a leitura de mundo. Pontes Editores, São Paulo, 2016.

MUTTI, Aníbal. O que você sabe sobre os três problemas de visão mais comuns? **Blog do N9ve**. 9 maio 2018. Disponível em: <https://www.h9j.com.br/suasaude/Paginas/O-que-voc%C3%AA-sabe-sobre-os-tr%C3%AAs-problemas-de-vis%C3%A3o-mais-comuns.aspx> Acesso em: 21 jan. 2020.

NORMA COMPLEMENTAR Nº 01/2006 – Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. Disponível em: https://www.anatel.gov.br/hotsites/direito_telecomunicacoes/TextoIntegral/ANE/prt/micom_20060627_310.pdf Acesso em: 26 de maio de 2020.

NOVAES, R. R. Um olhar antropológico. In: TEVES, N. (org.) **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus/FE. UFRJ, 1992.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Mário Alves de. Nem claro nem escuro: a experiência de estar cego. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro (org.). **Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos**. Curitiba: Ed. CRV, 2016.

OLIVER, Mike (1996). **Defining impairment and disability: issues at stake**. In: BARNES, Colin; MENCER, Geof. *Exploring the divide: illness and disability*. Leeds: Disability Press.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Visual impairment and blindness**. 2014. Disponível em: <https://www.who.int/news-room> Acesso em: 26 de maio de 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DA SAÚDE. (OPAS). **Organização Mundial da Saúde lança primeiro relatório mundial sobre visão**. 8 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/> Acesso em: 18 jan. 2020.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PENA, Mônica dos Anjos Lacerda; FERREIRA, Fábio Félix. **O direito dos deficientes visuais à audiodescrição**. Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas, Vitória da Conquista-BA n.11 p. 51-70 2011.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. Tratado da Argumentação – A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, C. Argumentação. Enciclopédia Einaudi. v. 11. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.

PEREIRA, Manuel Monteiro. **Nistagmo**. 2019. Disponível em: <https://www.saudebemestar.pt/pt/clinica/oftalmologia/nistagmo/> Acesso em: 02 jun. 2020.

PHILLIPS, N.; HARDY, C. **Discourse analysis: Investigating processes of social construction**. Thousand Oaks, CA: Sage. 2002.

PICOLLI, L. **Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações.** Educ. Real. Porto Alegre, v.35, n. 3, p. 257-275. Set/dez/ 2010. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B5W00jwkvZGASUIMLXJCTVJZQWc/view>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

PICCOLO, Gustavo; Mendes, Enicéia. **Contribuições a um Pensar Sociológico Sobre a Deficiência.** Educ. Soc. [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.459-475. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>.

POLIFEMI, M. C. O papel da multimodalidade no processo de remediação de um curso online. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walquiria. (Org.). **Construções de Sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2017.

PROJETO DE LEI nº 5.156 de 2013, artigo 1º, Parágrafo único. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=D02F497ED7908A6EE5955C7E0E6D41A1.node1?codteor=1073586&filename=Avulso+PL+5156/2013>. Acesso em: 05 de abr. de 2020.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível.** 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico.** Campinas, SP: Pontes, 2009.

RIOS, G. **Discurso e etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, 8, 2006/7, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras. Universidade de Brasília, 2006.

RIOS, G. V. **Literacy discourses: a socialcultural critique in brazilian communities.** Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009.

RIOS, G. V. Representações discursivas do letramento em contextos locais: entre discursos dominantes e dominados. In: JÚNIOR, J. R. L. B.; SATO, D. T. B. (Org.). **Contribuições da análise de discurso crítico no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães.** Campinas: Pontes, 2013. p. 309-335.

RODRIGUES, David (org.) **“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, F. R.; DIAS, M. C. **Por um indicador de letramento digital**: uma abordagem sobre competências e habilidades em TICs. 2012. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2012.

ROSS, Paulo Ricardo. Contribuições ao conceito social da deficiência e a natureza humana. *In*: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro (org.). **Deficiência visual e inclusão escolar**: desfazendo rótulos. Curitiba: Ed. CRV, 2016.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. 1ª ed. Martin Claret, 2013.

ROLIN MOURA, A. S. R. de. **Letramento familiar e letramento escolar**: coexistentes, complementares ou independentes? 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2017.

SÁ, E. D.; CAMPO, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, DF, 2007.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. **(Multi)letramento(s) digital(is)**: por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e diálogos*, v. 2, n. 2, p. 109-143, 2011. Disponível em: <http://linguagensedialogos.com.br/2011.1/textos/19-art-fabiano-patricia.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2020.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Coleção: Como eu ensino).

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3 ed. São Paulo: iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTOS, W.; SANTOS, I.; ARAUJO, C. Viagem Imaginária Pela América: A Criatividade Do Aluno Como Ferramenta No Ensino De Geografia. 11 ENFOPE/12 FOPIE, v. 10, n. 1, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos, Rio de Janeiro, 8ª ed. RJ: WVA, 2010.

SATO, D. T. B. **A inclusão da pessoa com Síndrome de Down**: identidades docentes, discursos e letramentos. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Maria Laura Petitinga. **Construção de identidades de letramento no contexto da sala de aula**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SILVA, Vanessa Souza da. **Letramento e escolarização**: da colônia à década de 1930 do século XX. Anais do I Encontro de História do Estado Rio de Janeiro (Universidade Federal Fluminense). Niterói: H. P. Comunicações Associados, 2007a.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. **Com os olhos do coração**: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 74.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 p. 73-102.

SILVA, Maria Oneide Lino da; OLIVEIRA, Sandra Suely; PEREIRA, Vanderléa Andrade; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Etnografia e Pesquisa Qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. *In*: Encontro De Pesquisa em Educação, 6., 2010, Teresina. **Anais** [...] Teresina, Piauí: PPGE/UFPI, 2010. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_15.pdf Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA, Kátia Regina da. ANJOS, Hildete Pereira dos. A abordagem histórico-cultural e a aquisição da leitura e a escrita pelas pessoas cegas. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (org.). **Deficiência visual e inclusão escolar**: desfazendo rótulos. Ed. CRV, Curitiba, 2016.

SILVA, Anderson Tavares Correia da. **Audiodescrição de história em quadrinhos em língua brasileira de sinais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

SILVA, Katia Regina da. **Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Jandira Azevedo da. **Letramento e alfabetização de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino**: uma prática envolvendo professores. 2010. Disponível em: http://sinalel_letras.catalao.ufg.br/uploads/520/original_32.pdf. Acesso em: 2 jan. 2019.

SILVA, Jandira Azevedo da. O discurso inclusivo no processo de letramento de estudantes deficientes visuais, mediante o uso de recursos tecnológicos. 2018, Brasília. **Anais VII Colóquio e II Instituto da ALED-Brasil**. Brasília, Distrito Federal: UnB, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/aledbrasil/89700-o-discurso-inclusivo-no-processo-de-letramento-de-estudantes-deficientes-visuais-mediante-o-uso-de-recursos-tecno/> Acesso em: 04 jun. 2020.

SILVA, Jandira Azevedo da. Formação de professores direcionada à alfabetização e ao letramento de estudantes com deficiência visual: um relato de experiência. 2020, Belo Horizonte. **Anais IV Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Belo Horizonte, Minas Gerais: FE/UFMG, 2020. Disponível em: <http://abalf.org.br/?p=3815> Acesso em: 14 abr. 2020.

SILVA, Jandira Azevedo da. O discurso inclusivo no letramento de estudantes com deficiência visual com utilização de recursos tecnológicos. *In*: GOMES, Angela Maria. (org.). **Letras – Semiótica, Linguísticas e Suas Vertentes**. Atena Editora, Ponta Grossa, 2020.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa Científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em Tempos de Inclusão**. Ed. 5. Artmed, 2008.

SMITH, D. D.; TYLER, N. C. **Introduction to Special Education: making a difference**. 7. ed. New Jersey Columbus/Ohio: Merrill, 2010.

SOUZA, R.P.; MOITA, F.M.C.S.C; CARVALHO, A.B.G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf> Acesso em: 21-08-2020.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, A. R. B; SARTORI, A. S; ROESLER, J. Mediação Pedagógica na Educação à Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.

SOUSA, I.V., et al. **Diagnóstico participativo para identificação de problemas de saúde em comunidade em situação de vulnerabilidade social**. *Ciênc. saúde coletiva* v. 22, 2017.

STONE, Jennifer C. "Popular websites in adolescents out-of-school lives: critical lessons on literacies." *In*: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. (Eds.) **A New Literacies Sampler**. Nova Iorque: Peter Lang, 2007. Cap. 3. pp. 47-65.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (org.) **Discurso e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Primeira Parte**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAKAHASHI, T. (Org). **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TASSO, I. E. V. da S.; SILVA, É. D. **Identidade e Subjetividade**: o sujeito com deficiência no documentário “Ver e creer”. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 16/1, p. 285-308, jun. 2013.

THOMPSON, J. B. **Tradición, revuelta y consciencia de clase: estudios sobre la crisis de la sociedad pre - industrial**. Barcelona: Editorial Crítica, 1984.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2000.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TIMPONI, R. **Letramentos táteis, sonoros e digitais**: a construção de um repertório cognitivo pelas audioleituras assistivas. In: *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*. v. 19. N. 2, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2017.192.04/6209> Acesso em: 02 jun. 2020.

TUSTING, Karin, et al. **Academics Writing**: the dynamics of knowledge creation. Editora Routledge, Univ. Lancaster, 2019.

TUZZO, S. A.; MAINIERI, T. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica em comunicação organizacional e Relações Públicas: Uma análise das assessorias de comunicação em Goiás - Brasil. **Revista Educação**, Goiânia, v.5, n.1, p. 45-63, 2010.

TUZZO, Simone Antoniacci. **Os sentidos do impresso**. Volume 5 da Coleção Rupturas metodológicas para uma leitura crítica da mídia. Goiânia: Gráfica UFG, 2016.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na **Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por Acesso em: 07 ago. 2019.

VAN DIJK, Teun A. **Ideologia**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 50, n. esp. (supl.), s53-s61, 2015. Disponível em: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR Acesso em: 16 maio 2020.

VAN DIJK, Teun A. *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós. 1990.

VAN DIJK, Teun A. Discourse and the denial of racismo. DISCOURSE & SOCIETY 1992 AGE, London, Newbury Park and New. 1992 Disponível em: <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20and%20the%20denial%20of%20racism.pdf>. Acesso em: 15/08/2020.

VAN DIJK, Teun A. **Racism and the Press**. Nova York e Londres. Routledge, 1991.

VAN DIJK, Teun A. **What is Political Discourse Analysis?**. 1997. Disponível em: <http://www.discourses.org/OldArticles/What%20is%20Political%20Discourse%20Analysis.pdf>. Acesso em: 15/08/2020.

VAN DIJK, Teun A. **News, Discourse, and Ideology**. 2008. Disponível em: <http://www.discourses.org/OldArticles/News,%20Discourse%20and%20Ideology.pdf>. Acesso em: 15/08/2020.

VAN DIJK, Teun A. **Opinions and Ideologies in the Press**. 1998. Disponível em: <http://www.discourses.org/OldArticles/Opinions%20and%20Ideologies%20in%20the%20Press.pdf>. Acesso em: 15/08/2020.

VERDIANI, Leda. **Adultos Não Alfabetizados: o avesso do avesso**. Editora: Pontes Editores. 1988

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L.V. **Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEBER, Max. Sociologia da dominação. In Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Volume 2. Tradução de Regis Barbosa e Karen Barbosa. Distrito Federal: Editora Universidade de Brasília, 1999. Disponível em: www.bocc.ubi.pt Acesso em: 08 de ago. de 2020.

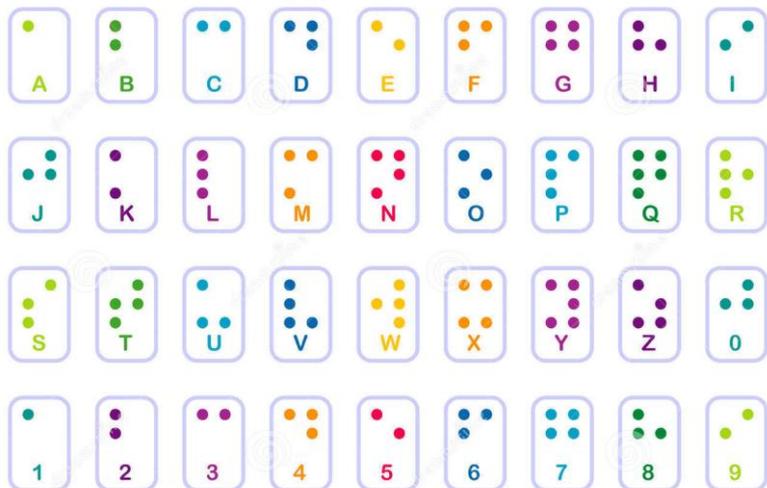
WETHERELL, M., TAYLOR, S. & YATES, J. S. **Discourse theory and practice**. London: Sage Publications. 2001.

WODAK, R. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, R.; MEYER, M. (orgs.) **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, p. 17 – 34, 2003.

WOODILLA, J. Workspace conversations: The text of organizing. In: D. Grant, D.; Keenoy, T., & Oswick, C. (Eds.), **Discourse and Organization**. London: Sage. 1998.

ANEXOS

Anexo A: Alfabeto Braille



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/fotografia-de-stock-royalty-free-princ%C3%ADpios-coloridos-de-braille-image5304917>

Anexo B: Declaração de Aceite de meu artigo para Publicação

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.390.727

serão os participantes. Caso os participantes sejam pessoas que possuam algum grau de vulnerabilidade, é preciso indicar os cuidados especiais que a pesquisadora irá adotar, para além do anonimato e das informações disponibilizadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS

Considerações Finais a critério do CEP:

Esta parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 1237032.pdf	09/05/2019 20:31:11		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_magalhaes_telefonomodificado.pdf	09/05/2019 20:30:35	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Outros	justificativa_carta_revisao_etica.pdf	09/05/2019 20:29:20	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_magalhaes_cronograma_modificado.pdf	23/04/2019 19:31:23	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_magalhaes_modificado.pdf	23/04/2019 19:30:39	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Cronograma	cronograma_modificado.pdf	23/04/2019 19:29:37	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Outros	Instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf	28/03/2019 12:42:19	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Outros	folha_de_rosto_assinada.pdf	28/03/2019 12:42:00	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Outros	carta_de_encaminhamento_assinada.pdf	28/03/2019 12:41:19	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Outros	aceite_institucional_c.pdf	28/03/2019 12:40:36	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Outros	aceite_institucional_b.pdf	28/03/2019 12:39:54	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Outros	aceite_institucional_a.pdf	28/03/2019 12:39:29	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Outros	curriculo_lattes_maria_izabel.pdf	28/03/2019 12:38:49	Maria Izabel Santos Magalhães	Acelto
Outros	curriculo_lattes_glitane.pdf	28/03/2019	Maria Izabel Santos	Acelto

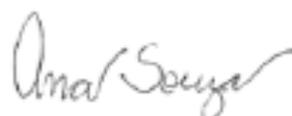
Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 05/1 (Ao lado da Direção)
 Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Anexo C: Carta Comprovante de Veiculação de meu Projeto

Brasília, 18 de fevereiro de 2020

DECLARAÇÃO

Confirmamos o recebimento do artigo intitulado "Tecnologias de Informação e Comunicação: Agentes de Letramento de Estudantes com Deficiência Visual" escrito por Jandira Azevedo e Izabel Magalhães. O artigo está sendo analisado para publicação em um volume especial da *Revista Cadernos de Linguagem e Sociedade* sendo organizado pelas professoras Dra Ana Souza e Dra Izabel Magalhães.



Anexo D: Tabela de Snellen

E	1	20/200
F P	2	20/100
T O Z	3	20/70
L P E D	4	20/50
P E C F D	5	20/40
E D F C Z P	6	20/30
F E L O P Z D	7	20/25
D E F P O T E C	8	20/20
L E F O D P C T	9	
F D P L T C E O	10	
P E Z O L C F T D	11	

Anexo E: Parecer de Aprovação do Projeto

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BRASILIA, 13 de Junho de 2019

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE
UF: DF Município: BRASILIA CEP: 70.910-900
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

Página 05 de 05

Windows não é genuíno

Anexo F: Ofício no. 372/2019 — DIRPED**PREFEITURA
DE GOIÂNIA****Secretaria Municipal de Educação e Esporte**

Ofício nº. 372/2019 – DIRPED

Goiânia, 16 de setembro de 2019.

Ilma. Sra.
Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade de Brasília
Nesta

Assunto: autorização para pesquisa

Prezada Senhora,

Em resposta à solicitação de Vossa Senhoria, informamos que foi autorizado o acesso da mestrandia Jandira Azevedo da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Linguística dessa Universidade, nas unidades escolares abaixo relacionadas, para a realização da pesquisa intitulada *A Construção identitária, discursiva e de multiletramento de estudantes com deficiência visual: relacionamento entre docentes/estudantes com deficiência visual/colegas/famílias*, sob a sua orientação.

- EM Joaquim Câmara Filho
- EM Eli Brasiliense
- EM Arão Fernandes

Esclarecemos que, mesmo com a autorização dada por esta Secretaria, é necessário o consentimento de profissionais, educandos, pais e/ou responsáveis, para a obtenção dos dados.

Informamos que esta Diretoria entrou em contato com as unidades escolares, informando sobre a referida atividade. Porém, recomendamos que a realização do trabalho seja precedida de contato telefônico e/ou visita aos locais, para agendamento das atividades.

Atenciosamente,

Profa. Maria Rita de Paula Ribeiro
Diretora Pedagógica

Anexo G: Relatório Médico 1 específica a Síndrome de NISTAGMO



SECRETARIA
DE ESTADO DA SAÚDE
Governo de Goiás



Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo

RELATÓRIO MÉDICO

Goiânia, 11 / 12 / 2013.

o seguinte parecer: tem a diagnose de
síndrome CHARGE e descrita na
acompanhamento multidisciplinar com
genética, otomolaringologista, oftalmologista,
pediatra e endocrinologista.

CID: Q.871.

Atenciosamente,

Dra. Fabíola M. Vicente
Médica Gerencista
CRM-SP 1109289
CRM-GO 15486

Médico (CRM)

Av. Vereador José Monteiro, 1655, St. Negrão de Lima - CEP: 74653-230 - Goiânia-GO
Site: www.crer.org.br E-mail: crer@crer.org.br
SAC - Serviço de Atendimento ao Cliente: (62) 3232-3232
CNPJ: 05.029.600/0001-04

Anexo H: Relatório Médico 2 especifica a Síndrome de CHARGE


CEROF
 CENTRO DE REFERÊNCIA EM OFTALMOLOGIA
 RECEITUÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 FACULDADE DE MEDICINA
 HOSPITAL DAS CLÍNICAS
 DEPARTAMENTO DE CIRURGIA

Miotina

Ao exame oftalmológico observa-se:

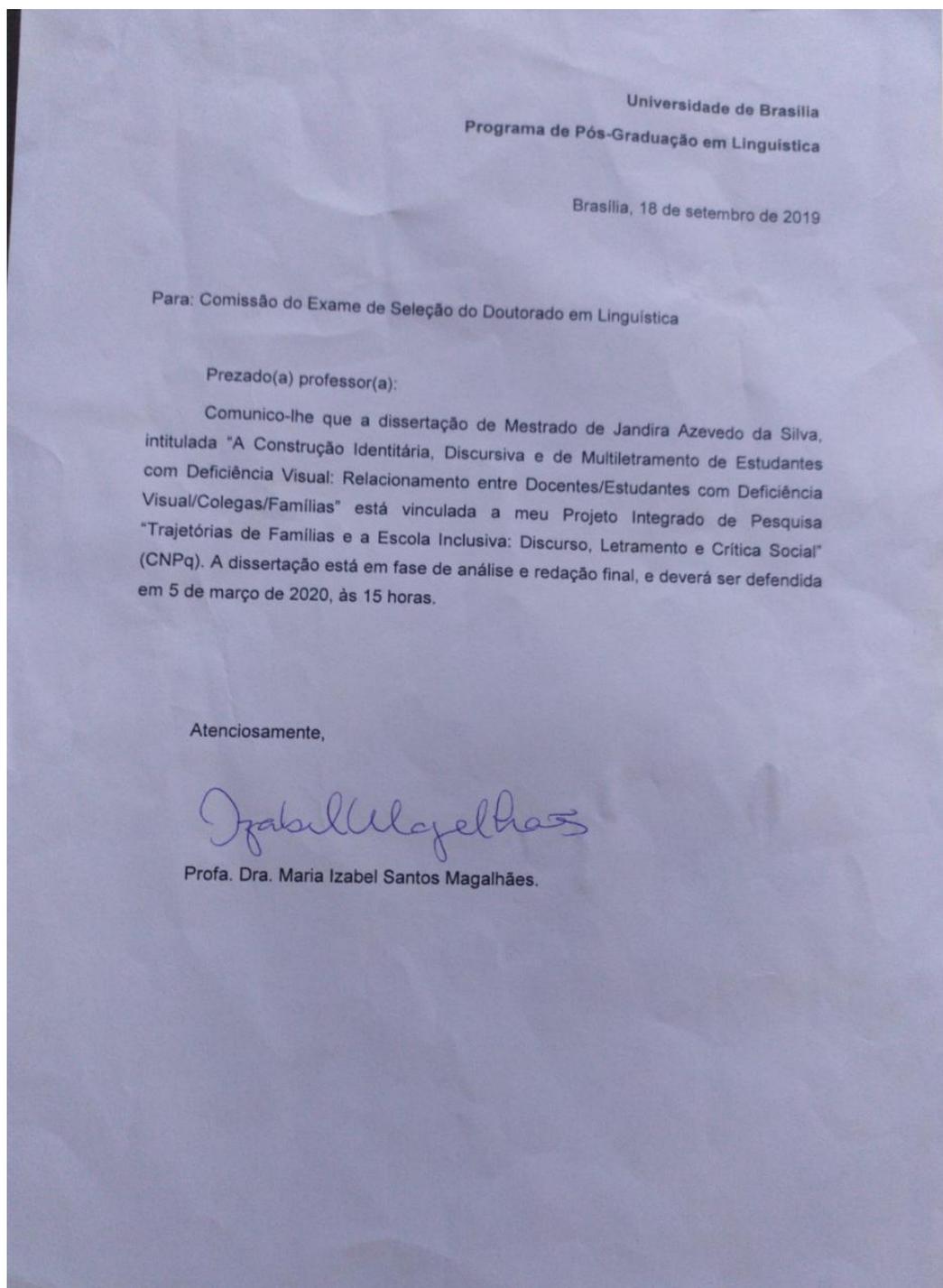
1. Reflexo pupilar presente porém um pouco diminuído;
2. Hústagmo em ambos os olhos
3. Látexa, íris e cristalino normais.
4. Edema do disco óptico em ambos os olhos e presença de mácula mácula do disco óptico do olho direito
5. Exame correlaciona hipótese diagnóstica de S. CHARGE



Dr. Luís Alexandre Rossi Gabriel
 Oftalmologia e Cirurgia
 CRM-GO 10995
 CPF: 282.236.876-35

Goiânia, 16 de dezembro de 2013.

48 Avenida Goiás, Caixa Postal 520, Fone: (61) 3240-8000, Goiânia - GO

Anexo I: Exame e seleção do Doutorado

APÊNDICES

Apêndice A: Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

TERMO DE CONSCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa:

Os procedimentos utilizados na pesquisa serão registrados por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Não deverão ser subestimados os riscos e desconfortos, mesmo que sejam mínimos.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Os participantes responderão um questionário estruturado com 26 questões para os professores, 15 questões para estudantes com deficiência visual, 11 questões para seus colegas e 11 questões para as famílias ou responsáveis, onde não há necessidade de identificação.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado da UNB.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponibilizado nenhuma compensação financeira adicional em caso de haver gastos com transporte.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE(A) OU DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE(A):

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Nome _____

Assinatura do Participante: _____ / ____ / ____

Nome _____

Assinatura do Pesquisador: _____ / ____ / ____

Apêndice B: Ofício de encaminhamento/solicitação

OFÍCIO DE ENCAMINHAMENTO/SOLICITAÇÃO

Solicito autorização para realização da pesquisa intitulada “A construção identitária, discursiva e de multiletramento de estudantes com deficiência visual: relacionamento entre docentes/estudantes com deficiência visual/colegas/famílias” na Secretaria Municipal de Educação (SME).

A pesquisa ora apresentada será realizada por mim, **Jandira Azevedo da Silva**, RG: 1443618/2. Sou professora desta Secretaria (Matrícula: 412511) e mestranda no Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Linguística da UnB (Universidade de Brasília), (Matrícula: 18/0002287).

Estou cursando o Quarto Semestre, num total de 24 meses de formação teórico-metodológica-epistemológico e especializado. A certificação se dará pela UnB.

A ideia de propor uma pesquisa sobre relações discursivas, identidades e representação discursiva no processo de educação inclusiva, direcionando o seu foco para os processos de alfabetização, letramento e multiletramento de estudantes com Deficiência Visual, pretendendo observar classe que tenham estudantes com tal limitação em fase de alfabetização e ainda pelo menos duas séries da 2ª fase do ensino fundamental, surgiu ao longo de meus estudos sobre esses três processos, sendo que os dois primeiros, foi tema do meu primeiro artigo sobre alfabetização e letramento desses estudantes, originário da Comunicação Oral que apresentei no Segundo Congresso Internacional e Primeiro Congresso Nacional de Linguística (SINALEL), intitulado “Letramento e alfabetização de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino: uma prática envolvendo professores”, realizado em 2010 na UFG (Universidade Federal de Goiás), Regional Catalão.

A solicitação da realização da pesquisa já foi apreciada por esta Secretaria, tendo sido negada, porque na época de sua emissão meu Projeto ainda não havia sido aprovado pelo Comitê de Ética da UnB. Condição atual: aprovado, conforme Carta expedida por minha orientadora de Mestrado Maria Izabel Santos Magalhães. Venho respeitosamente, solicitar a reabertura do Processo, para reavaliação.

Para a coleta de dados, pretendo aplicar a pesquisa de campo em três escolas municipais localizadas na região metropolitana (RM) de Goiânia - GO. Quatro grupos serão observados: 1) docentes; 2) estudantes com deficiência visual; 3) colegas; e 4) suas famílias.

Sua realização ocorrerá no período compreendido entre setembro a dezembro de 2019, abrangendo três níveis de escolaridade: 1) estudantes com limitação visual em fase de alfabetização; 2) estudante também com essa limitação que esteja cursando o 5º ano; e 3) e estudante também sem o sentido da visão que esteja cursando o 9º ano.

A solicitação da realização da pesquisa na SME justifica-se pelo fato da escolha do corpus direcionar-se ao ensino fundamental, e, como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a escolarização de estudantes nessa fase do ensino deve acontecer nas escolas da rede municipal.

Seu desenvolvimento constará de duas etapas: No primeiro momento, realização de observação participante, seguindo uma ordem linear por nível de escolarização dos estudantes. Após as observações, a realização de Entrevistas com os participantes da pesquisa.

O primeiro grupo a ser entrevistado, os professores(as), representado por docentes de escolas municipais (regentes ou de salas multifuncionais). O segundo, dos estudantes com deficiência visual, formado por uma amostra composta por estudantes cegos ou com baixa visão. O terceiro, representado pelos colegas desses estudantes e o quarto, composto pelas famílias que tenham filhos nessas condições.

Há dois critérios para ambos os grupos se inserirem na pesquisa: aceitarem participar desta e assinarem o termo de consentimento livre (TCLE), disponibilizado por mim. No caso de

estudantes menores de idade, seus pais ou responsáveis ajudarão-os responder as perguntas das entrevistas e necessitam assinar o TCLE.

Segue esquema de prováveis períodos, dias e horários para a realização da pesquisa de campo:

Setembro e outubro: às quintas-feiras, no período em que constar estudante com deficiência visual.

Nível de escolaridade: Observação participante de sala de aula que tenha estudante com deficiência visual em fase de alfabetização.

Novembro e dezembro: às quintas-feiras no período matutino e vespertino.

Matutino: Nível de escolaridade: Observação participante de sala de aula que tenha estudante com limitação visual cursando o 5º ano.

Vespertino: Nível de escolaridade: Observação participante de sala de aula que também tenha estudante com deficiência visual cursando o 9º ano.

Em relação aos períodos e horários de observação das aulas: matutino das 08:00h às 11:00h e vespertino, das 13:00h às 17:00h. Já os horários para a realização das entrevistas, serão organizados de acordo com a disponibilidade dos participantes da pesquisa.

Pretendo acompanhar os professores regentes, de AEE, de educação física, de música, participar das aulas juntamente com as crianças e contribuir com os professores, ajudando os estudantes com deficiência visual nas atividades realizadas em sala de aula.

No final de cada dois meses, serão realizadas as Entrevistas Semi-Estruturadas com os participantes da pesquisa e oficinas a todo corpo docente das escolas pesquisadas.

Antecipo agradecimentos e coloco-me à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas a respeito desta pesquisa.

Atenciosamente,

Jandira Azevedo da Silva - Mestranda

Secretaria Municipal de Educação

Goiânia – GO

2019

Apêndice C: Autorização de uso de imagem

Autorização

Eu, _____

Portador (a) de cédula de identidade nº _____

CPF Nº _____ autorizo a gravar em (digitar aqui se é imagem em vídeo ou fotografia) e veicular minha imagem e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direito da veiculação, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Goiânia, ____ de _____ de 2020

Apêndice D: Transcrição da entrevista 1

Pesquisadora: Florisbela.

Participante: Flor de Lis.

Florisbela: Sexo.

() Masculino (X) Feminino

Florisbela: Faixa etária.

() 20 a 30 anos () 41 a 50 anos (X) Outra. Qual?

Flor de Lis: 35 anos.

Florisbela: Escolaridade.

() Ensino Médio () Ensino Superior (X) Especialização () Mestrado () Doutorado.

Florisbela: Tempo de trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais ou inclusos.

Flor de Lis: Alunos especiais há mais de 6 anos. Mas é a dificuldade visual, 1 ano e meio que trabalho com o Beija-flor.

Florisbela: A escola onde você atua oferece acessibilidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais?

Flor de Lis: concordo totalmente

Florisbela: Diante de dificuldades que ainda se percebe nos atendimentos aos estudantes com deficiência visual, você acredita que sua formação é suficiente para atendê-los?

Flor de Lis: não. Só a formação inicial, não dá para atender os alunos especiais. A gente tem que correr atrás de muita formação.

Florisbela: quais são suas atribuições na perspectiva da inclusão dos estudantes com deficiência visual em sala de aula?

Flor de Lis: ué! (...) eu tento incluir eles, ele, o Beija-flor o máximo possível nas minhas aulas. Trabalhando o mesmo assunto, o mesmo tema. Os colegas não têm dificuldade nenhuma, não teve dificuldade nenhuma de aceitá-lo, em tentar ajudar, tiveram muita curiosidade em saber como é o braile, aprender o braile.

Florisbela: No seu ponto de vista, há interação entre você e os demais professores da instituição, de modo que promova o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem desses estudantes?

Flor de Lis: Tem, a interação acontece sim. Eu acho que ela é essencial para o desenvolvimento do aluno. O aluno quanto mais ele interage com o professor, eu acho que mais ele aprende. Tanto eu que sou a professora regente, como os outros professores, a interação é muito tranquila. Entre nós também. Entre nós professores também.

Florisbela: Na sua formação inicial você recebeu alguma preparação para atuar com a inclusão?

Flor de Lis: Não.

Florisbela: A Secretaria Municipal de educação promove cursos de formação continuada aos professores, envolvendo a temática?

Observação: Não houve resposta, pois o áudio foi cortado.

Florisbela: Participou de alguma formação continuada (Atualização, Especialização, Capacitação) envolvendo a temática nos últimos 3 anos?

Flor de Lis: Sim. O Curso do Centro Especializado esse ano.

Florisbela: Participou de eventos tais como conferências, debates, palestras, simpósios, congressos, sobre a inclusão nos últimos 2 anos?

Flor de Lis: Não.

Florisbela: Nos moldes atuais da inclusão, você considera possível que ela aconteça na rede pública de ensino?

Flor de Lis: Eu acredito que ela possa acontecer, mais de acordo com a capacidade, a disponibilidade do professor. Se o professor se interessar, for atrás de formação, de

especialização, de conhecimento, eu acho que ela pode acontecer. Atualmente ainda falta muito. Se não partir do professor. (...)

Florisbela: Que material você já leu sobre educação inclusiva?

Flor de Lis: Eu já li mais artigo científico e alguns livros. Mais artigos.

Florisbela: Com que frequência você lê livros ou artigos sobre essa modalidade de educação?

Flor de Lis: Nesses últimos dois anos, eu le, procurei ler mais sobre a deficiência visual. Mas a gente sempre ler, porque além da deficiência visual, a gente tem outros tipos de educandos especiais. Altista, a gente tem aqui na escola, então a gente tem que procurar conhecimentos, eu tenho alunos também com microcefalia, então a gente tem que procurar conhecimentos, mais, mais a deficiência visual.

Florisbela: Que metodologias você utiliza no desenvolvimento das suas aulas para atender estudantes com limitação visual? Você tem noção ou domina o Sistema Braille?

Flor de Lis: Eu uso muito a reglete, o aluno escreve bastante com a reglete dele, eu já usei também muita atividade perfurada com agulha e cola colorida, e barbante, palito, essas coisas. (...) Massinhas, massa de modelar.

Florisbela: Que apoio você recebe da escola, para a realização do seu trabalho especializado?

Flor de Lis: Eu sempre recebi apoio por parte das coordenadoras, da diretora, o material solicitado sempre é disponibilizado, tranquilo, elas sempre me apoiam pra trabalhar com ele.

Florisbela: Descreva sua compreensão sobre identidade de estudantes com deficiência visual.

Flor de Lis: Eu nunca tinha trabalhado até então, né? Tem dois anos que eu estou com o Beija-flor e me surpreendeu muito, porque ele não tem (...) a deficiência visual dele não limita ele, ele participa de tudo, ele tem muito interesse, muita interação com os colegas, então (...) apesar dessa deficiência visual, não limita ele. Eu fiquei muito surpreendida quando conheci, eu pensei que ele seria uma criança limitada, mas ele não (...) ele não tem barreira. Ele tudo ele quer conhecer, é curioso, tudo ele busca, ele pergunta, eu me surpreendi bastante.

Florisbela: Em sua escola há laboratório de informática?

Flor de Lis: Não.

Florisbela: Qual seu entendimento de ferramentas computacionais: digitação, windows, Word?

Flor de Lis: Eu acho que muito bom. Eu uso a Internet para pesquisar, muitas, muitas atividades nela, tranquilo.

Florisbela: Você tem conhecimentos dos programas leitores de telas: DOSVOX, Jaws, NVDA, utilizados por pessoas com deficiência visual para terem acesso ao computador?

Flor de Lis: Sim. Já conheci. Lá no Curso do Centro Especializado, eles mostraram para gente, mas rapidamente. Eu foquei mesmo foi aprender o braille na reglete mesmo para estudar com o Beija-flor.

Florisbela: Quais dos recursos listados, o estudante com deficiência visual que você atende utiliza em sala de aula pra realizar as atividades das disciplinas?

Reglete e punção, Máquina Perkins, computador

Flor de Lis: Ele utiliza mais a reglete e o punção. A máquina braille, ele utiliza menos. E agora a uns dois meses, chegaram os livros didáticos pra ele em braille. Então a gente está utilizando os livros didáticos em braille.

Computador, ele não utiliza.

Apêndice E: Transcrição da entrevista 2

Pesquisadora: Florisbela.

Participante: Abelha.

Florisbela: Sexo:

() Masculino (X) Feminino

Florisbela: Faixa etária:

() 20 a 30 anos () 41 a 50 anos (X) Outra. Qual? Abelha “40 anos”.

Florisbela: Escolaridade:

() Ensino Médio (X) Ensino Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado

Florisbela: Tempo de trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais ou inclusos.

Abelha: De 1 a 3 anos.

“**Florisbela:** A escola onde você atua oferece acessibilidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais?”

Abelha: Concordo.

Florisbela: As necessidades educacionais especiais apresentadas pelos estudantes que pertencem à sua turma, estão sendo trabalhadas de forma que atendam às suas necessidades?

Abelha: Concordo. Até porque na minha matéria, ééé o Beija-flor, que é o aluno, o aluno ééé ele é o único que eu peguei visual em toda minha vida acadêmica. Então, eu tento fazer de tudo, (...) os materiais de adaptação.

Florisbela: Diante de dificuldades que ainda percebe-se nos atendimentos aos estudantes com deficiência visual, você acredita que sua formação é suficiente para atendê-los?

Abelha: Discordo. Até porque a gente não tem nenhuma base, sim. Na graduação pra atender tantos alunos especiais, quanto tá tendo. Então aí, é adaptação mesmo.

Florisbela: Quais são suas atribuições na perspectiva da inclusão dos estudantes com deficiência visual em sala de aula?

Abelha: Ah! Eu tenho muita dificuldade por não saber trabalhar. O meu medo é de que não faça que esse aluno seja incluído. O meu medo como profissional é esse. Eu não (...) não é incluir. É das minhas atividades não atender a demanda dele. O meu desespero é esse.

Florisbela: No seu ponto de vista, há interação entre você e os demais professores da instituição para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem desses estudantes?

Abelha: Sim. Sim. Tanto a Flor de Lis que é a professora dele, ééé nós sempre tentamos debater eu pergunto pra ela alguma atividade, que possa fazer com que ele trabalhe. Eu só não trabalho mais o braile como que eu faço, porque na minha aula é poucas aulas, não dá tempo. Mas aí, eu tenho o Whatsapp da mãe dele, passo as atividades e ela faz em braile em casa com ele, ela tem mais tempo.

Florisbela: Na sua formação inicial você recebeu alguma preparação para atuar com a inclusão?

Obs: Não houve resposta, porque o áudio foi interrompido.

Florisbela: A Secretaria de educação promove cursos de formação continuada aos professores, envolvendo a temática?

Abelha: Então, a Flor de Lis até fez (a Brafé?) CEBRAV. Ah! CEBRAV. Ela fez curso Então, ela me passou várias dicas como poderia passar a ajudar. E aí eu também: sempre tiro dúvidas com a professora dele, pra tentar colocar ele, pra ele sentir o toque, as mãos pra ele saber o que ele está fazendo. Por exemplo, tem uma atividade que a gente fez uma homenagem pros professores, que é uma borboleta, butterfly. Então, eu coloquei ele pra pintar, coloquei ele pra ver o molde, do animal, pra ele ver o que está fazendo. Pra ele não ficar perdido. Como eu sou contrato e estou pouco tempo aqui na escola, e contrato tem um diferencial, não ainda não me ofereceu curso. Como contrato, mas a Flor de Lis já foi.

Florisbela: Participou de alguma formação continuada (Atualização, Especialização, Capacitação) envolvendo a temática nos últimos 3 anos?

Abelha: Não. Não!

Florisbela: Participou de eventos tais como cursos, conferências, debates, palestras, simpósios, congressos, sobre a inclusão nos últimos 2 anos?

Abelha: Não!

Florisbela: Nos moldes atuais da inclusão, você considera possível que ela aconteça na rede pública de ensino?

Abelha: A inclusão? Ah! Sim! Sim! Até porque a mente mais aberta, até porque (o nini) mais e cada vez mais agente está tendo mais alunos especiais pra nos atender. Melhores ainda. Porque pode incluir e perceber que é normal como todo outro. Como deficiência ou outra.

Florisbela: Que material você já leu sobre educação inclusiva?

Abelha: Não. Só artigo científico. Mesmo dados da Internet, pra que eu posso fazer pra melhorar a vida de meu aluno.

Florisbela: Com que frequência você lê livros ou artigos sobre essa modalidade de educação?

Abelha: Eu li, o ano passado eu li artigo. Esse ano eu comecei ler um pouco, por causa do aluno deficiente aqui da escola. Deficiência visual.

Florisbela: Que metodologias você utiliza no desenvolvimento das suas aulas para atender estudantes com limitação visual? Você tem noção ou domina o Sistema Braille?

Abelha: Mais material lúdico, papeis, a fim dele perceber eee o molde. E o objetivo, no caso de minha aula, é que ele perceba o molde, o toque. Por exemplo: eu já levei, quando eu trabalhei eu vou dá um exemplo: eu já levei materiais escolares pra trabalhar a língua inglesa. Dei lápis pra ele, dei cola, tesoura, pra ele saber o que que era e aí no caso, por exemplo, eu dava uma tesoura e o e ah! Professora, é uma tesoura, [scissors](#). Falava pra ele sentir também. E participando da aula.

Florisbela: Que apoio você recebe da escola, para a realização do seu trabalho especializado?

Abelha: Não. Normal. Não tem nenhum apoio, como eu falei, na dúvida, eu chego pra professora dele e tiro dúvidas com ele pra que ela possa me ajudaaar a resolver problema e assim, atender (...) porque o Beija-flor é o único aluno aqui hoje que eu peguei com deficiência visual.

Florisbela: Descreva sua compreensão sobre identidade de estudantes com deficiência visual.

Abelha: Primeiro, que não tem diferença nenhuma. Né? A minha dificuldade, justamente é esta, porque na minha disciplina tem muita escrita. E o meu tempo é pouquíssimo pra trabalhar o braille. Então essa é a dificuldade que eu tenho. Muitas vezes, a sala que eu mais utilizo papel, é a do Beija-flor. Né? Que é a do terceiro ano. Dele. Justamente pra que ele perceba com o toque o que estou trabalhando. Quando tiver duas aulas, mas geralmente, a minha aula é cortada. Por exemplo: hoje teria aula lá. Aí já não teve. Então vai ter que ser outro dia pra ter aula lá com ele. E aí como que eu façooo na maioria das vezes (...) estou fazendo recursos eu digito o que eu quero e aí a mãe dele com tempo, faz em casa. Pra ele saber como é escrito em inglês. Eu trabalho mais a fala. Pra também o Inglês não sair da vida dele.

Florisbela: Em sua escola há laboratório de informática?

Abelha: Não. Não há.

Florisbela: Qual seu entendimento de ferramentas computacionais: digitação, windows, Word?

Abelha: Regular, eu não sei nada! (...) Imagino que ajuda, mas eu não sei nada. Nenhum conhecimento. É o que eu estou falando pra você e voltar falar na entrevista pelo caso do Beija-flor que foi o primeiro, então assim foi pego quase de surpresa pra mim.

Florisbela: Você tem conhecimentos dos programas leitores de telas: DOSVOX, Jaws, NVDA, utilizados por pessoas com deficiência visual para terem acesso ao computador?

Abelha: Não!

Florisbela: Quais dos recursos listados, o estudante com deficiência visual que você atende utiliza em sala de aula pra realizar as atividades das disciplinas?

() Reglete e punção () Máquina perkins () Computador

Abelha: Nenhum.

Apêndice F: Entrevista 3

Pesquisadora: Forisbela.

Participante: Calopsita.

Florisbela: Sexo.

() Masculino (X) Feminino

Florisbela: Faixa etária.

(X) 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () Outra. Qual? _____

Florisbela: Qual seu entendimento sobre os seguintes termos?

1. Inclusão escolar:

Calopsita: _ ah! Falar de cada um? Eu vejo uma certa dificuldade, porque embora eles tentam aprender, igual a professora dele correu atrás, aprendeu o braile, mais devido o excesso de alunos às vezes, né? Esquece mesmo, às vezes eu vejo que ele fica meio de lado.

2. Interação:

Calopsita: _ a interação dele com os alunos é boa. Com o professor... retrucou Florisbela. Ele é bem comunicativo, né? Florisbela, como que eu posso falar? Ele é bem solto. Ele num tem esse negócio de retrain, sabe? Ele é bem espontâneo.

3. Aprendizagem:

Calopsita: _ a aprendizagem dele melhora é no Centro Especializado porque muitas das vezes, ele num tem tarefinha pra casa da escola normal. Ou então às vezes quando eles chegam a passar, pede para adaptar, foi uma tarefinha que já foi feita. Atrasada, retrucou **Florisbela:** é atrasada, mandam tarefinha para adaptar. Essa tarefa aqui a gente já fez com ele, já fez em sala, adapta pra gente. Né? Só pra falar que está pronta, risco a tarefa. Só pra falar que fez, disse Florisbela. ISSO!

Florisbela: Como você concebe a inclusão escolar de seu filho com deficiência visual?

Calopsita: A inclusão na escola é fraca, né? Tipo assim, as atividades esportivas mesmo, ele não participa de todas. A comunicação dele com a vizinhança, é média. É média, porque aonde a gente mora, as crianças é meia, meia despreparada né?

Igual ele fala que as crianças não têm educação. Que as crianças pega os brinquedos dele, e some, e não deixa ele brincar, e deixa ele brincando sozinho, e sem nada, se ele leva os brinquedos pra fora, um monte de menino pega pra brincar, mas nenhum fica perto dele.

Ele vai ficar com a vasilha sem brinquedo nenhum. Porque eu acho que a sociedade não tá preparada pra educar as crianças, a brincar com os outros. Né? De forma não... Vamos respeitar o coleguinha, vamos brincar com ele, vamos... Porque eu faço muito isso com ele. Tanto teve uma ocasião numa escola que ele estudou, tinha um menininho que era surdo, e o menininho queria brincar com ele, e pegou na mão dele e puxou, só que o Beija-flor não sabia que ele era surdo, empurrou ele.

Falou: _ NÃO, MÃE! Ele não conversa comigo direito! Ele fica BuBuBu! E me puxa de uma vez! E eu não gosto disso! Aí eu expliquei pra ele: _ Falei Beija-flor, acontece isso assim assim, ele ele não conversa direito e você não enxerga. Então, vocês vai auxiliar um ao outro. Entendeu? Ele tá tentando te levar pra sala. E você tem que aprender a comunicar com ele, conversar com ele, pra saber o que ele quer que faz, né?

Aí ele pegou e começou a tratar o coleguinha bem. Ou seja, acho que falta um pouco disso em casa, Né? Como se diz: _ as crianças que a sociedade acha que é normal. Né? Falta muito a questão da educação pra com o próximo em todo aspecto, não só com a deficiência visual ou qualquer outra limitação.

Mas as crianças hoje estão muito sem limite. Né? Tem criança que eu olho e vira pra mãe fala cada palavrão com a mãe. _ Meu Deus do céu!

Florisbela: Quais as maiores dificuldades que você encontra?

Florisbela: As maiores dificuldades você já falou. A falta de conscientização por parte da família e da escola, né? A escola também é responsável por essa conscientização. _ Sim, disse Calopsita.

Florisbela: Que estratégias você cria para ajudar seu filho em casa e na escola?

Calopsita: Eu tento adaptar as coisas dele. Né? Por exemplo: eu já fiz um alfabeto quando ele era mais novo, O a, e, i, o, u. Ééé... Comecei fazer tipo uma apostilinha que tem as letras do alfabeto inteiro, né? Aí nesse eu não terminei. Comprei, comprei, a gente comprou uma máquina, né? Uma máquina pra ele, pra cada vez tentar facilitar o que ele interesse mais nas coisas.

Fiz um alfabetozinho em E.V.A. pra ele, grande, até pra eu ajudar ele, porque embora eu aprendi o braile, às vezes fico meia confusa com algumas letras que são semelhantes, né? Só muda a posição. Aí eu deixo ele mais mais exposto pra mim tirar as dúvidas na hora que vêm umas dúvidas mais. *Riso.*

Mais em questão do aprendizado, muitas vezes, ele mesmo, às vezes eu tenho dúvida em uma letra, Beija-flor! Qual que é a letra assim, assim? Aí ele mesmo me fala. E me ajuda também bastante.

Mas eu adapto o que eu posso. O que eu sei, o que eu não sei levo pro CEBRAV peço ajuda à professora do CEBRAV, o recurso do aplicativo, né? O Whatsapp, eu pergunto pra elas qual é a melhor forma, de fazer, mais sai.

Florisbela: E na vizinhança, qual estratégia você adota?

Calopsita: Eu levo ele pra fora mais em questão de da... má disciplina das crianças, ele muitas das vezes, ele prefere está aqui dentro. Aqui dentro nos brinquedos dele.

Às vezes eu trago alguns coleguinhas pra brincar, coleguinhas que eu vejo que não vai bater nele, porque já teve caso de trazer menino e bater nele, aí eu trago algum que eu vejo que não vai bater, que é mais sociável, é mais bonzinho pra brincar com ele.

Eu trago pra brincar, eu levo lá pra fora, pra fora. Como ele não dá conta de brincar com os meninos, que os meninos quer brincar de corre, corre, de pega, é umas brincadeiras muito mais grosseiras, tem hora que eles vêm pegar e dá um empurrão no outro, o outro cai.

E aí o Beija-flor num num é muito assim.

Aí ele brinca de correr aqui no pátio mesmo do condomínio. Indo pra lá, pra cá. Corre um tempão aí. Dum lado pro outro.

Aí esses tempos mesmo, tava bravo, porque devido, acho que devido as crianças perceber que ele não enxerga, eles assustam muito ele. Tipo assim, ele tá andando despercebido pra lá e pra cá, aí a criança vem e no seu pezinho, sorrateiro, caladinho e quando está bem pertinho dele, dá aquele grito, sabe? Aí ele apela! Fica com muita raiva, num gosta de sair pra fora.

Aí ele fala: _ NÃO MÃE! Não quero fica aqui, porque eles ficam me ASSUSTANDO!

Como ele não percebe, os meninos acha graça assustar ele.

Embora a gente já conversou ou já chamei os pais das crianças, não pode fazer assim, aí as mães das crianças eu converso, mas não resolve. É muita coisa.

Florisbela: Como você percebe o comportamento de seu filho depois que começou frequentar à escola?

Calopsita: Ele desenvolveu bastante em questão do social, né?

Como a fisioterapeuta de meu filho uma vez falou: _ oh, Beija-flor, não interessa o que você vai fazer, pra você pôr ele na crechê, nééé? Quando ele era mais novo.

Falou assim: _ você conversa com o Beija-flor? Você não conversa com criança, você conversa com u adulto pequeno.

Aí isso ajudou muito, porque nele, né? Ser mais criança, né? Brincar. Mas eu vejo que o desenvolvimento dele mesmo foi no atendimento educacional especializado.

Tanto que por ele, ele fala: _ Mãe, deixa eu ir todos os dias pro atendimento no Centro Especializado? E não precisa eu ir pra escola normal.

Aí eu falo: _ meu filho, não tem jeito. Você precisa ir pra duas.

_ Mas lá no Centro Especializado, o tempo passa, passa mais rápido, eu faço as coisas tudo e lá na escola, o tempo não passa.

Florisbela: Por que ele fica sem fazer nada a manhã inteira??

Calopsita: Aí ele fica muito entediado, ele é muito inquieto. Ele quer estar fazendo alguma coisa, quer tá participando mais, né? E aí quando ele fica muito parado, fica muito entediado.

Florisbela: Seu filho(a) se sente bem na escola com seus colegas e professores?

Calopsita: SIM! Sim. Os coleguinhas dele, no ponto em que eu presencio, eles são bem cuidadosos com ele. “Quer... não Beija-flor! Eu vou te ajudar! Te ajudar fazer ISSO! Vou... pegar a mochila dele!” _ Aí eu até falei pra professora dum aluninho que estava em específico acho que o ano passado. O aluninho fazia tudo pra ele. Pegava a mochila dele, pegava os tudo pra ele, aí eu falei: _ Olha, duas coisas: ou ele pode éé... ser grosseiro, com o Pardal, por ele tá fazendo tudo, ou então ele pode folgar demais em cima do Pardal e pôr os meninos pra fazer tudo pra ele, porque ele é extremamente folgado. *Riso.* Aí, ele, ele se dá muito bem! Com todo lá na escola. Né? Daí...

Florisbela: Você tem domínio da leitura e escrita braile?

Calopsita: Tenho. Embora às vezes eu confundo. Mas eu, eu faço sim. Às vezes eu troco ideias com ele, qualquer um ponto outro que eu estou com dificuldade, né? *Riso.*

Quando foi no início que fui escrever, eu esqueci, que era de trás pra frente, escrevi de um jeito, já estava na metade da folha, eu fazendo uma atividade pra ele. Na hora que virava a folha, cadê que tinha sentido alguma coisa. Nossa! Mais chorava! Mas aí agora já vou bem, já escrevo bem o braile.

Florisbela: Você tem noção ou domina o computador?

Calopsita: Pouco. Porque como a gente não faz uso frequente, então às vezes a gente esquece, né?

Florisbela: Você tem computador aqui?

Calopsita: Tem não. A gente usa, mais faz as coisas mas é pelo telefone, né? Aí já vai aí mei que esquecendo as coisas. Mas eu já tive umas noçõezinhas básicas de informática, mas faz muitos anos. Assim, bem uns 15... *Riso.* Bem uns 15... *Riso.* Então, como a gente não tem um contato direto, a gente esquece.

Florisbela: Que ferramentas computacionais você já domina?

- () Digitação
- () Windows
- () Word
- () Internet

Calopsita: A digitação eu digito até bem, porque como eu falei, eu já tive umas noções básicas. Né? O Word também eu já eu manuseio, mas às vezes eu preciso de ajuda, e a Internet eu saio bem. Só não tem aqueles mais evoluídos, né? Mais os básicos, o basiquinho, eu domino. *Riso.*

Apêndice G: Notas de campo

Nota de Campo A: Conversa informal com Rosa, responsável pela unidade escolar.

Local: Diretoria da escola.

Horário: De 09:30h às 10:00h.

Ao ser indagada sobre a situação acadêmica do estudante Beija-flor, Rosa disse:

- Beija-flor está bem. Ele sabe braille. Ele já escreve na máquina braille. Aqui na escola tem a máquina braille. Ele participa de todas as atividades aqui da escola.
- No momento, a professora dele, está de licença para tratamento de saúde, mas a professora Margarida está substituindo-a.
- A professora dele está fazendo curso de Braille no Centro Especializado para poder ajudar ele em sala de aula.
- Ele tem uma professora de apoio aqui na escola, mas no momento ela também está de licença para tratamento de saúde. (Rosa, 03/10/2019).

Nota de Campo B: Conversa informal com Abelha, professora de inglês.

Data: 09 de out. de 2019.

Local: Sala de aula da turma.

Ao ser questionada pelo fato de Beija-flor não utilizar a escrita braille em suas aulas, Abelha disse:

- Eu não coloco ele para escrever em minhas aulas, porque eu tenho apenas 45 minutos para desenvolver os conteúdos de minha disciplina. Aí não dá tempo para Beija-flor escrever. Mas eu passo os conteúdos trabalhados em sala para o Whatsapp da mãe dele e ela dita para ele escrever em braille.

Nota de Campo C: Conversa informal com Margarida e Flor de Lis, professoras regentes de Beija-flor.

Local: Sala de aula da turma.

Como especificado nos eventos de letramento listados acima, no decorrer da pesquisa Beija-flor escreveu em braille nas aulas dessas duas professoras, apenas duas vezes.

Ao serem indagadas porque ele não escrevia em braille em suas aulas, elas afirmaram que seria porque ele não levava o punção para a sala de aula.

Nota de Campo D: Aula de Inglês.

Professora: Abelha. Estudante com deficiência visual: Beija-flor.

Série: 3º ano, ciclo 2, Turma C.

Data: 09 de out. de 2019.

Local: Sala de aula da turma.

Horário: Das 09:30h às 10:15h.

Atividade: as crianças desenharam borboleta (butterfly) e em seguida, pintaram-as da cor preferida.

A professora recortou moldes em formato de borboletas, para inserir Beija-flor na tarefa. Pediu para ele pegar um lápis, também escolher uma cor preferida e pintá-las. Com sua ajuda, ele escolheu a cor vermelha.

O objetivo do recorte, seria para ele perceber o formato de uma borboleta e facilitar para ele pintar. Em seguida, colou todos os desenhos no Cartaz e fixou-o na parede. Levou Beija-flor e eu para tocá-lo.

Nota de Campo E: Aula de Ciências.

Professora: Margarida. Estudante com deficiência visual: Beija-flor.

Série: 3º ano, ciclo 2, Turma C.

Data: 09 de out. de 2019.

Local: Sala de aula da turma.

Horário: Das 10:15h às 11:00h.

Atividade 1: correção oralmente com toda sala de tarefa extraclasse de ciências.

Atividade 2: Matemática, adição. O estudante Beija-flor realizou a primeira tarefa oralmente. Ele não participou da atividade de matemática.

Para terminar a aula desse dia, a professora deu os seguintes avisos: Reunião com os pais no dia seguinte, comunicação presente no gênero discursivo, bilhete.

Assim como a professora anterior, ela utilizou o gênero oralidade para comunicar Beija-flor que havia colocado o bilhete em sua mochila.

Data da realização da Reunião: 10 de out. de 2019, das 10h às 11:00h.

Espectáculo, Sexta-feira. Data: 11 de out. de 2019.

Nota de Campo F: Reunião com a professora Margarida.

Data: 10 de out. de 2019.

Local da reunião: Sala de aula da turma.

Horário: Das 10:00h às 11:00h.

Pauta da Reunião: Entrega das notas e informações sobre a situação acadêmica dos estudantes.

Nota de Campo G: Revisão para a Avaliação Escrita de inglês, Números de 1 a 10 e desenhos de coração.

Professora: Abelha. Estudante com deficiência visual: Beija-flor.

Série: 3º ano, ciclo 2, Turma C.

Data: 16 de out. de 2019.

Local: Sala de aula da turma.

Horário: Das 09:30h às 10:15h.

Para iniciar a aula, a professora passou no quadro, os conteúdos para Prova, a ser realizada no dia 23/10/2019.

Modalidade de Prova: escrita e em dupla. Afirmou que Beija-flor faria a prova oral.

Nesse dia, além dos conteúdos para a Avaliação, consistiu na atividade: contagem em inglês de 1 a 10. Todos os estudantes copiaram a atividade, menos Beija-flor. Pediu para a turma desenhar corações. Trabalhou a escrita da palavra coração em inglês com a turma (heart).

Ela recortou o molde de um coração para Beija-flor sentir o formato e pintá-lo. E para finalizar a aula, pediu para ele entregar cartõezinhos para a Turma. Neles, haviam corações colados.

Nota de Campo H: Aula de Ciências e Língua Portuguesa.

Professora: Margarida. Estudante com deficiência visual: Beija-flor.

Série: 3º ano, ciclo 2, Turma C.

Data: 16 de out. de 2019.

Local: Sala de aula da turma.

Horário: Das 10:15h às 11:00h.

No primeiro momento da aula, a professora trabalhou conteúdos de ciências. Nesse dia, as atividades desenvolvidas foram as seguintes: animais vertebrados e invertebrados; a professora escreveu no quadro nomes de animais vertebrados e invertebrados. Correção da atividade extraclasse.

No segundo momento, foram desenvolvidas com a turma atividades de língua portuguesa, explorando os seguintes conteúdos: ortografia: uso de “ss”.

Nessa aula Beija-flor escreveu em braile, copiando a atividade extraclasse, a qual a professora ditou para ele. Palavras: assobio, sossegar, pessoa, progresso, passarela, passos.

Nota de Campo I: Aula de Língua Portuguesa.

Professora: Flor de Lis. Estudante com deficiência visual: Beija-flor.

Série: 3º ano, ciclo 2, Turma C.

Data: 23 de out. de 2019.

Local: Sala de aula da turma.

Horário: Das 10:15h às 11:00h.

Nessa aula, ocorreram as seguintes atividades: substantivos e adjetivos; atividade escrita: colocar adjetivo para a palavra mamãe; para a palavra escola; atividade de pintura de adjetivos. Correção da atividade de forma individual de alguns estudantes. Beija-flor acompanhou a aula oralmente.

Nota de Campo J: Aula de Matemática e Língua Portuguesa.

Professora: Flor de Lis. Estudante com deficiência visual: Beija-flor.

Série: 3º ano, ciclo 2, Turma C.

Data: 06 de nov. de 2019.

Local: Sala de aula da turma.

Horário: Das 10:15h às 11:00h.

Nesse dia, as atividades desenvolvidas foram as seguintes: correção coletiva da atividade de sala de aula. Números 1 e 2. Número 3 circular de verde o substantivo e o adjetivo de vermelho. Nessa aula, Beija-flor não realizou a atividade 3, devido a estrutura do exercício não contemplar sua limitação visual e não houve adaptação da atividade para ele. Pintura dos desenhos e colagem no caderno. Nessa atividade, ele também não participou.

Nota de Campo K: Avaliação de Inglês para Beija-flor.

Professora: Abelha. Estudante com deficiência visual: Beija-flor.

Série: 3º ano, ciclo 2, Turma C.

Data: 13 de nov. de 2019.

Local da realização da Avaliação: Sala de aula da turma.

Horário: 10:00h.

Essa Nota de campo trata-se do acompanhamento da realização de uma Avaliação de Inglês, aplicada pela professora da disciplina oralmente. O estudante se saiu bem, errando apenas duas questões. Contudo, a forma como foi realizada essa avaliação, desencadeou uma preocupação: os demais estudantes realizaram a prova escrita. Cheguei a questionar a professora: “ele não consegue escrever em braile?” Ela disse que sim. “O problema é que não dá tempo de ele realizar a avaliação escrita.”

Informei a ela que ele tem direito, assegurado por lei, de um tempo adicional para realização de provas e trabalhos. No entanto, a professora manteve a avaliação oral.

Nota de Campo L: Aula de Ciências.

Professora: Flor de Lis. Estudante com deficiência visual: Beija-flor.

Série: 3º ano, ciclo 2, Turma C.

Data: 13 de nov. de 2019.

Local: Sala de aula da turma.

Horário: Das 10:15h às 11:00h.

Nesse dia, foram desenvolvidas atividades de revisão para a Avaliação Final. Mais uma vez Beija-flor ficou como ouvinte na sala de aula.

A meu pedido, nessa aula a professora levou os livros em braile de ciências para eu vê.

Nota de Campo M: Entrevista Go-Along.

Professora: coordenadora pedagógica.

Data: 20 de nov. de 2019.

Local: todo espaço físico da escola.

Horário: Das 10:15h às 11:00h.

Essa Nota de Campo narra o passeio realizado no espaço escolar, o qual é demonstrado nas fotografias constantes no Capítulo 3.

Nota de Campo N: Conversa informal com a coordenadora pedagógica.

Data: 20 de nov. de 2019.

Local: Refeitório da escola.

Sem que eu perguntasse ela me disse:

– A SME enviou uma Verba para a escola. Vamos destinar parte dela para compra de materiais pedagógicos para trabalhar com Beija-flor. Um dos materiais que pretendemos comprar, é a bola com guiso.

Nota de Campo O: Trajetória de vida da família participante da pesquisa.

A família de Beija-flor é formada pelo pai, a mãe e ele. Originária da cidade de Barra do Garças, Mato Grosso. Ela se mudou para Goiânia quando Beija-flor ainda era bebê. Seu pai exerce a profissão de vendedor e sua mãe, do lar.

Desde o nascimento de Beija-flor, sua mãe percebeu que ele não respondia aos estímulos que ela oferecia a ele. Não conseguia sequer pegar no peito para mamar. Ela foi em busca de ajuda no pediatra da criança. Sabe o que ele falou para ela?

– Você é que não quer dar mamar para essa criança por vaidade! Para seus peitos não caírem! Ela voltou para casa e continuou tentando pôr Beija-flor para mamar. E nada.

De repente veio uma ideia em sua cabeça e na de seu marido: Às vezes, ele tem problema de visão. E procuraram o melhor oftalmologista da cidade de Barra do Garças.

De imediato, o médico descobriu que a criança tinha problema de visão sério e lhes disse:

– Eu não tenho condições de trata-lo. Vou encaminhá-lo para Goiânia.

Nessa época, Beija-flor já estava com uns sete meses de idade. Em Goiânia foram realizados vários exames e o médico oftalmologista detectou que a criança tinha as Síndrome de Nistagmo e de Chard, conforme especificado nos Relatórios Médicos (Anexo D e E).

Como se trata de Síndromes que não têm cura e que desencadeiam outras patologias, há necessidade de acompanhamento sistemático por uma Equipe Multidisciplinar. Portanto, o médico encaminhou-o para um Centro de Reabilitação existente em Goiânia, sendo que até o momento Beija-flor é acompanhado pela Equipe Multidisciplinar desse Centro.

Ao completar um ano de idade, O Centro de Reabilitação que assistia Beija-flor encaminhou-o para outro Centro também de Reabilitação, contudo, com um trabalho voltado mais especificamente à área pedagógica.

No momento, Beija-flor está com 9 anos de idade e tem uma rotina intensas de atividades: frequenta a escola regular no período Matutino; duas vezes por semana o Centro de Reabilitação para acompanhamento pela Equipe Multidisciplinar. Duas vezes por semana, frequenta o Centro Especializado para acompanhamento pedagógico; pratica atletismo uma vez por semana.

Como o pai de Beija-flor trabalha, sua mãe lhe acompanha no dia a dia. Porém durante a conversa, a mãe confessou que o marido nunca esteve presente na vida do filho como deveria estar. Disse que ele não entende as condições do menino. Às vezes chega até falar para a criança quando acontece alguma coisa do tipo: esbarrar em um móvel:

– Você não está vendo, Beija-flor!

Ela confessou ainda, afirmando que a família de seu marido, às vezes chegam a pregar o discurso religioso, afirmando que aconteceu isso com Beija-flor porque Deus quis. Ela fica bastante chateada com esses discursos.