

Sentindo o caminho com os acadêmicos cegos: uma pesquisa plural sobre as linguagens invisibilizadas

Simone de F. Colman Martins¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6357-5122>

Resumo

Este artigo apresenta o relato de experiências vivenciadas por uma professora que se descobriu pesquisadora. As experiências aconteceram no decorrer de uma pesquisa de doutorado, a qual visou analisar o contexto das produções textuais na perspectiva de acadêmicos cegos ou com baixa visão da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Visual em Ponta Grossa. Ao todo, o estudo contou com a participação de treze estudantes e a pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa, gerou dados através de dez encontros de grupo focal, nove entrevistas individuais semiestruturadas, anotações de campo e vivências decorridas do estudo. Os relatos apresentados buscam ampliar o conhecimento sobre a realidade vivenciada diariamente pelos acadêmicos cegos/baixa visão e levam a reflexões sobre o quanto os videntes não entendem e não valorizam as experiências sensoriais e por consequência as Linguagens Sensoriais que são invisibilizadas por toda a sociedade.

Palavras-chave: relato de experiências; acadêmicos cegos; linguagens invisibilizadas.

Abstract

This article presents the report of experiences lived by a teacher who discovered herself as a researcher. The experiences took place during a doctoral research, which aimed to analyze the context of textual productions from the perspective of blind or low vision academics of the Association of Parents and Friends of the Visually Impaired in Ponta Grossa. Altogether, the study had the participation of thirteen students and the qualitative research, with a narrative approach, generated data through: ten focus group interviews, nine semi-structured individual interviews, field notes and experiences during the study. The reports presented seek to expand knowledge about the reality experienced daily by blind/low vision academics and lead to reflections on how much seers do not understand and do not value sensory experiences and, consequently, Sensory Languages that are made invisible by the whole society.

Keywords: experience report; blind academics; invisible languages; singular realities.

1 Introdução

Meu nome é Simone, sou uma mulher de 45 anos, tenho 1,70 de altura e 74 quilos. Minha pele é clara e meus cabelos escuros, lisos, na altura dos ombros. Tenho olhos castanhos, sobrancelhas arqueadas, nariz grande, fino e a boca fina também. Uso uma blusa verde musgo, uma calça jeans e tênis escuro. Estou no escritório da minha casa, sentada em frente ao computador, e escrevendo este texto.

¹ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora Colaboradora AEE do Colegiado de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Curitiba 1 – EMBAP- Paraná - Brasil). E-mail: simcolman@gmail.com

Iniciei com essa descrição, pois, a partir da minha pesquisa de doutorado – que analisou contextos de produção textual de acadêmicos cegos² – decidi que todas as minhas aulas, apresentações de trabalhos, comunicações, cursos, palestras e publicações, iniciarão com descrições. Sei que haverá muitas mudanças: minha idade, aparência, vestuário e ambiente. Sei que essa descrição identifica apenas o meu exterior, ou seja, o que os videntes³ podem ler através dos olhos e as pessoas cegas podem ler/ouvir/sentir. Dessa forma, ao fazer o exercício de descrever, irei sempre lembrar que a visão dos acadêmicos cegos é multissensorial, isso é, através dos múltiplos sentidos e que a luta por uma educação inclusiva é um desafio diário e deve partir de cada um que acredita numa sociedade mais plural e justa.

Esclareço que, no decorrer do artigo, utilizarei várias expressões para me referir aos acadêmicos cegos, entre elas, pessoas com deficiência visual, termo presente na legislação brasileira e acadêmicos com diversidade funcional sensorial (ROMAÑACH; LOBATO, 2005). A opção se deu principalmente por concordar com as ideias de Javier Romañach e Manuel Lobato (2005), os autores explicam a necessidade de utilizarmos termos que propõem a dignidade das pessoas e não termos médicos que reforçam e inferiorizam uma pessoa em relação à outra.

Assim, o presente artigo está organizado em cinco partes. Na introdução, explico a justificativa e a organização do texto. Na segunda parte questiono o papel das universidades diante da nova realidade acadêmica, ou seja, a presença de estudantes com diversidade funcional sensorial nos diversos cursos de graduação. A terceira parte apresenta brevemente os coconstrutores⁴ (SOUZA, 2009) da pesquisa, as pessoas que foram fundamentais para a realização do estudo. A quarta parte expõe três relatos vivenciados pela pesquisadora, são experiências simples, porém propiciam reflexões sobre novos conhecimentos envolvendo a compreensão do mundo por meio de outros sentidos. Ou seja, são conhecimentos que as pessoas com diversidade funcional sensorial experimentam diariamente e que os videntes não compreendem.

A fim de ampliar o entendimento sobre a cegueira, incluí a descrição das imagens que aparecem no decorrer do trabalho, no caso deste artigo, um gráfico. A intenção é mostrar a importância das descrições em trabalhos acadêmicos escritos, que inúmeras vezes se tornam inacessíveis para universitários com diversidade funcional sensorial. O ideal seria que todos os textos fossem acessíveis, e já existem alguns recursos tecnológicos⁵ para isso. No entanto, o assunto ainda é pouco conhecido e discutido na academia e, assim, opto por apresentar as descrições com a #PraCegoVer#PraTodosVerem⁶ tentando divulgar e ampliar a possibilidade de uso desse recurso.

2 A realidade universitária: acadêmicos com diversidade funcional sensorial

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um ensino com o objetivo de promover “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” para todos, sem

² De acordo com Patrícia Silva de Jesus, a palavra "cego" não é pejorativa. É a usual. Geralmente, quem acha estranho não convive com pessoas que têm deficiência visual.

³ Videntes é um termo utilizado para diferenciar pessoas que utilizam os olhos para ver, da perspectiva de quem não utiliza os olhos.

⁴ A opção pelo uso do termo, proposto por Ana Lúcia Silva Souza (2009), é o reconhecimento do papel social da pesquisa na vida dos envolvidos, tanto da pesquisadora como dos coconstrutores da pesquisa.

⁵ Como exemplos, cito os programas de edição de textos: opção de colocar texto alternativo para imagens, configuração de títulos e subtítulos, uso de fonte e tamanho adequados, configuração para o idioma do documento para que os leitores de tela possam realizar a leitura.

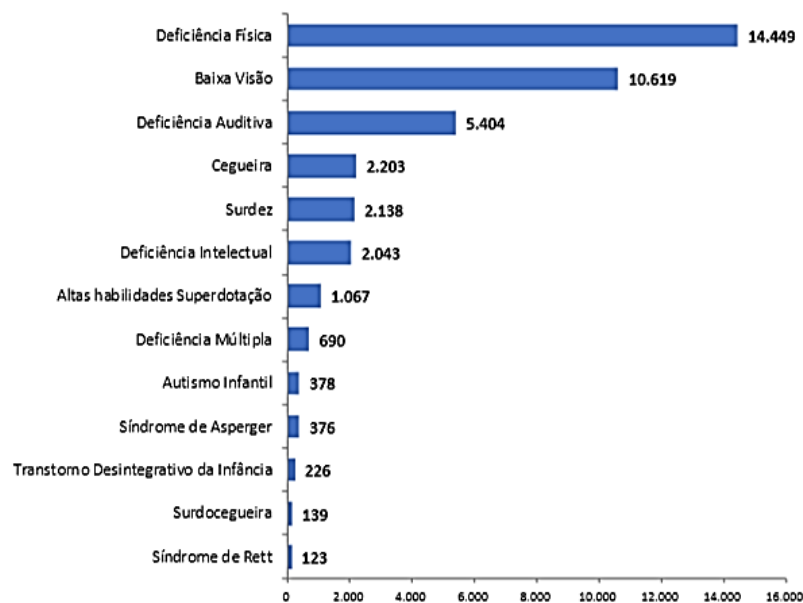
⁶ Projeto de disseminação da cultura da acessibilidade nas redes sociais criado por Patrícia Silva de Jesus, conhecida como Patrícia Braille. O projeto tem função educativa/inclusiva e refere-se aos videntes que não enxergam o cego e não se dão conta de que pessoas com diversidade funcional sensorial usam as redes sociais.

nenhum tipo de preconceito. Dessa forma, ao estudarem na educação básica das escolas regulares, os estudantes com diversidade funcional passaram a participar dos processos de vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ingressando em cursos de graduação, tanto em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, quanto em IES particulares. Assim, cada vez mais estudantes e suas famílias reivindicam o direito de ocuparem os espaços acadêmicos e para atender a essas exigências, algumas leis e decretos começaram a alterar a distribuição de vagas nos processos seletivos de ingresso nas universidades.

No âmbito federal, a Lei nº. 13.409 de 28 de dezembro de 2016 prevê a reserva de vagas para pessoas com deficiências nos cursos técnicos de nível médio e ensino superior das instituições federais de ensino. O Decreto nº. 9.034 de 20 de abril de 2017, altera decretos anteriores e destina vagas reservadas para pessoas com deficiência em todos os cursos universitários. Entretanto, antes mesmo de existirem as vagas reservadas, como citado anteriormente, muitos alunos com diversidade funcional já conseguiam participar dos processos seletivos e ingressar em cursos universitários – como os acadêmicos que participaram desta pesquisa, por exemplo.

Para confirmar isso, o último Censo de Educação de Ensino Superior no Brasil, realizado entre os anos de 2009 e 2017, registrou quase o dobro de matrículas de estudantes com diversidade funcional. Vejamos o gráfico do Quadro 1 publicado pelo INEP que apresenta essas informações:

Quadro 1: Número de Matrículas em Cursos de Graduação de Alunos com Diversidades Funcionais



Fonte: INEP (2018)

#PraCegoVer#ParaTodosVerem: Quadro 1: Gráfico - Vertical dividida em tipos de diversidades funcionais. Horizontal intervalos de 2.000 alunos, de 0 até 16.000. Ao lado de cada diversidade, um retângulo indica a quantidade de alunos com diversidades funcionais matriculados em cursos de graduação. De baixo para cima: Síndrome de Rett 123. Surdocegueira 139. Transtorno Desintegrativo de Infância 226. Síndrome de Asperger 376. Autismo Infantil 378. Deficiência Múltipla 690. Altas Habilidades Superdotação 1.067. Deficiência Intelectual 2.043. Surdez 2.138. Cegueira 2.203. Deficiência Auditiva 5.404. Baixa Visão 10.619. Deficiência Física 14.449.

Ao analisar o gráfico, observamos que em 2009 foram 20.530 matrículas e em 2017 foram 38.272. Entre as diversidades mais comuns estão a deficiência física, a baixa visão, a deficiência auditiva e a cegueira. Em relação aos alunos com diversidade funcional sensorial,

que são o foco do nosso trabalho, em 2017 foram 12.822 matrículas, das quais 2.203 são de alunos cegos e 10.619 de estudantes com baixa visão.

Entendo que essa constatação indica a necessidade de observarmos, refletirmos e questionarmos: Como as universidades que recebem tais estudantes vêm lidando com esta realidade?

O dia a dia acadêmico oportuniza muito aprendizado e apresenta inúmeros desafios para todos nós, estudantes e professores. No entanto, para os acadêmicos com alguma diversidade funcional, os obstáculos são ainda maiores. Sobre o assunto, Magalhães (2013, p. 49) esclarece que a inserção de estudantes com diversidade funcional no nível superior de ensino “está ocorrendo de forma lenta e ainda sem mecanismos que sustentem tanto o acesso, quanto a permanência de tal aluno no contexto das exigências peculiares à educação superior”.

A autora reforça que garantir a vaga não é suficiente, pois as universidades devem organizar estratégias a fim de colaborar com o sucesso escolar desses acadêmicos. Ademais, percebemos que a inclusão é estabelecida por meio de leis, com seus artigos, incisos e alíneas. Porém, as realidades impõem a exclusão com a indiferença, a hostilidade, a falta de acesso aos ambientes e materiais e alguns processos avaliativos acadêmicos, que muitas vezes se mostram intransponíveis. Entre os processos avaliativos, destaco as produções escritas, nas quais o aluno deve escrever com coerência, bons argumentos e dentro das normas de trabalhos científicos, fazendo todas as citações e referências de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em vigor. Mas como é para um estudante cego produzir um texto com normas visuais tão rígidas?

No caso dos acadêmicos com diversidade funcional sensorial, a escrita se realiza através do computador com programas de leitores de tela, o mais conhecido é o *Non Visual Desktop Acces* (NVDA⁷). Por meio do programa, o aluno decora o teclado e os inúmeros comandos para poder acessar às páginas, *sites* e arquivos, assim ele vai ouvindo as informações que aparecem na tela ou o que está digitando. Outro recurso muito usado na educação básica é a máquina em braile, ela é manual e os acadêmicos acabam deixando-a de lado devido à agilidade oportunizada pelo computador. Existe também a máquina digitalizada em braile⁸, ela é muito prática e funcional para os acadêmicos cegos que dominam o Sistema Braille⁹, todavia o alto custo a torna inacessível para a maioria da população.

Em relação à produção do texto acadêmico, o estudante precisa realizar inúmeras leituras. Muitos livros, textos e artigos estão disponíveis na *internet* e isso é uma grande facilidade para os estudantes em geral, mas há muitos materiais específicos que não são e não estão acessíveis para os acadêmicos com diversidade funcional sensorial. São textos que existem apenas na forma impressa à tinta, ou em formato digital inacessível - quando não estão liberados para leitores de tela - e nestes casos, os acadêmicos precisam de um leitor, ou seja, alguém que esteja disponível para realizar as leituras necessárias.

A APADEVI/PG, assim como outras instituições especializadas, oferece a atividade de leitura através do voluntariado. Em algumas universidades acontece a abertura de edital para selecionar leitores/tutores que acompanham os acadêmicos cegos/baixa visão na questão da

⁷*Non Visual Desktop Access*, o NVDA, é uma plataforma para a leitura de tela, um programa em código aberto que vai “ler” o Windows para facilitar a inclusão digital de pessoas com deficiência visual. Em português, significa *Desktop* de Acesso Não Visual.

⁸ O termo possui três grafias reconhecidas: Braille substantivo próprio, para se referir ao nome do inventor Louis Braille. E as formas braile e a variante braille. O termo é usado para substituir Sistema Braille. Disponível em <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/index.php?action=lemma&lemma=107897> Acesso 29 set. 2020.

⁹ Sistema Braille - Processo de leitura em relevo baseada no código militar denominado “escrita noturna”. Inventado em 1829, por Louis Braille, o sistema apresenta seis pontos em relevo, dispostos verticalmente em duas filas de três pontos cada. Os seis pontos formam sessenta e três combinações diferentes, as quais representam o alfabeto, números, sinais de pontuação, símbolos matemáticos, químicos, físicos e notas musicais.

leitura, da locomoção e na resolução de diversas atividades. Esta é uma prática que vem se tornando cada vez mais comum, pois foi uma forma que a academia encontrou para se adaptar à situação e à legislação. Ademais, inúmeras pesquisas e ações estão sendo realizadas em diversas universidades do país e isso demonstra que a caminhada para se alcançar uma universidade inclusiva e democrática está dando os primeiros passos.

2.1 Os coconstrutores da pesquisa

Em defesa de uma pesquisa plural, Santos (2021, p. 46) sugere que os intelectuais e pesquisadores da atualidade “devem aceitar a si mesmos como intelectuais de retaguarda, devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar”. E foi isso que tentei fazer durante todo o percurso da pesquisa, primeiro ouvir os anseios dos coparticipantes e junto com eles discutir e refletir as dificuldades, as angústias, bem como as realizações do dia a dia acadêmico. Por isso, reconheço-os como coparticipantes, pois eles foram fundamentais para o desenvolvimento do estudo.

De acordo com Jordão (2019, p. 64-65), quando o ser humano é o centro de nosso interesse, o conhecimento deve ser compreendido “como sempre corporificado, entextualizado, imerso em emoções e desse modo: interacional, processual, fluido e imprevisível”. Assim, ao apresentar cada um dos estudantes e ao ter consciência dos objetivos e caminhos da investigação, optei por denominar cada acadêmico/estudante com nomes mais originais, nomes de estrelas. Por que as estrelas? Primeiro porque considero todas as pessoas estrelas, nós consciente ou inconscientemente emitimos luz e deixamos marcas na vida das pessoas com as quais convivemos. Em segundo lugar, por entender as pessoas como misteriosas, sim, todos nós somos um pouco ou muito misteriosos e só vamos descobrindo mais sobre o outro conforme nos aproximamos. E, em terceiro lugar, por serem pessoas únicas, individuais, com suas habilidades, particularidades e limitações, como todos os seres humanos. A seguir, compartilho algumas características de cada coconstrutor desta pesquisa.

Alnath concluiu o curso de Bacharelado em Educação Física numa IES particular, em 2019. Ela possui visão periférica abaixo de 5%, por isso é diagnosticada como cega total. Utiliza a bengala para se locomover, faz uso do braile em escrita se necessário e em leitura com restrições. Realiza leituras através de leitores de tela, da leitura oral feita por outras pessoas ou da audiodescrição. Atuou como treinadora de exercícios funcionais, é atleta e participa de competições de atletismo. Atualmente está cursando uma pós-graduação na área de Educação Inclusiva, e como não conseguiu emprego na área de formação, está atuando no setor administrativo de uma empresa.

Rigel concluiu o curso de Jornalismo em 2019 em IES particular. Atuou como estagiário na Câmara Municipal de Ponta Grossa, no departamento de Assessoria de Imprensa e em 2020, trabalhou como Assessor de Imprensa de um deputado estadual paranaense. Com cegueira congênita, utiliza a bengala para se locomover, faz uso do braile desde a infância, tanto na escrita como na leitura. Realiza leituras através de leitores de tela tanto no computador como no celular. Recentemente ingressou num curso de pós-graduação na área do Jornalismo.

Vega está formada em Produção Publicitária por IES particular. Com o diagnóstico de Retinose Pigmentar, possui apenas a visão central. No momento não utiliza a bengala para se locomover e realiza leitura em tinta desde que a fonte esteja aumentada.

Agena foi aprovada, em 2019, no curso de Pedagogia da UEPG. Possui entre 10 e 15% de visão no olho direito e cegueira total no esquerdo. Ela utiliza a bengala para se locomover, faz uso do braile com dificuldade. Realiza leituras através de leitores de tela ou através da leitura oral feita por outras pessoas ou da Audiodescrição.

Alnilan concluiu o curso de Direito da UEPG em 2021. Com cegueira adquirida aos 40 anos, utiliza a bengala para se locomover e não faz uso do braile. Realiza leituras através da

escuta de leitura oral feita por outras pessoas e está aprendendo a utilizar os leitores de tela no computador.

Adhara está formada no curso de Bacharel em Direito em IES particular. Atuou como estagiária voluntária no CEJUSC (Centro Jurídico de Soluções de Conflitos e Cidadania), sua atividade consistia em digitar os termos dos acordos. Ficou cega aos 13 anos de idade, utiliza a bengala para se locomover, faz uso do braile desde a adolescência e realiza leituras através de leitores de tela, da leitura oral de outras pessoas ou da Audiodescrição. Além da graduação é atleta paralímpica e participa de competições de atletismo.

Bellatrix concluiu o Ensino Médio, em 2019, e em 2020 foi aprovada no curso de Pedagogia da UEPG. Ficou cega logo após o nascimento, tem sensação de vulto e utiliza a bengala para se locomover. Ela faz uso do braile desde a infância e realiza leituras através de leitores de tela, da leitura oral de outras pessoas ou da Audiodescrição.

Sirius concluiu o Ensino Médio através do programa EJA (Educação para Jovens e Adultos) e em 2019 foi aprovado no vestibular para o curso de Administração em IES particular. Com cegueira adquirida aos 30 anos, ele utiliza a bengala para se locomover e não faz uso do braile. Realiza a leitura através de leitores de tela e da leitura oral de outras pessoas. É atleta e já atingiu inúmeras marcas de recordes e vitórias em arremesso de peso e lançamento de dardo.

Alioth concluiu o Ensino Médio e pretendia fazer vestibular para Psicologia ou Sociologia, no ano de 2020. Devido à pandemia e às mudanças nas datas dos vestibulares, foi aprovado em 2021, no curso de Ciências Sociais. Tem baixa visão e não faz uso do braile, mas, sim, de ampliadores e leitores de tela.

Além desses nove participantes, no decorrer do doutorado tive o contato com mais quatro estudantes. A seguir, descrevo o perfil de cada um deles.

Atria é acadêmica do curso de Letras/Espanhol da UFPR, ela ingressou no curso em 2019. Possui uma acuidade visual baixíssima devido a um glaucoma. Utiliza bengala para se locomover, realiza leitura utilizando leitores de tela e na graduação conta com uma monitora/tutora. Trabalha numa empresa financeira que processa pagamentos em *sites* internacionais e atua atendendo clientes por *e-mail* e por telefone. Tem um canal no *YouTube* no qual discute vários assuntos e participa de um projeto chamado “Ver com Mãos”, idealizado pela professora Diele Pedrozo Santo.

Nunki possui dupla formação no curso de Educação Física pela UFPR, Bacharel e Licenciatura. Teve trombose cerebral aos 21 anos de idade, época em que teve que trancar o curso. Uma das sequelas foi a perda total da visão. Depois de um tempo, retornou ao curso e se formou no bacharelado e na licenciatura. Ela não faz uso da bengala e precisa sempre de um guia vidente, não faz uso do braile, mas, sim, de leitores de tela no computador e no celular. Já trabalhou dando aulas de zumba e treinos para crianças e idosos. Em 2019, participou do Pré-Pós da UFPR, um curso gratuito destinado a acadêmicos que têm interesse em entrar no Mestrado.

Mirfak é acadêmica do segundo ano do curso de Artes Visuais na UEPG e frequenta a APADEVI/PG. É a primeira acadêmica com baixa visão a ser aluna do curso de Artes Visuais. Ela usa bengala para se locomover, não faz uso do braile, mas, sim, de leitores de tela no computador e celular, e lê textos digitados com fonte aumentada.

Girtab formou-se em 2021 no curso de Letras/Português da UnB e quer continuar estudando português como Língua Estrangeira. Possui surdocegueira e se comunica por meio de Libras Tátil. Foi um dos participantes do curso livre sobre inclusão que ofereci no ano de 2020. Sua participação oportunizou aos cursistas a experiência da comunicação em Libras Tátil, a intérprete no decorrer do curso foi a mãe de Girtab.

Poder conhecer todos esses coparticipantes e compartilhar o período da pesquisa com eles foi um constante aprendizado. Lembro dos primeiros encontros na APADEVI quando eu explicava que os momentos de conversa e de discussão eram também momentos de

compartilhar conhecimentos, pois, por não ser especialista em educação especial e não entender muitas questões da área da cegueira, tinha muitas dúvidas sobre o assunto. Por outro lado, sempre me mostrei disposta e atenta ao que acontecia à minha volta.

Assim, compartilho a seguir, três experiências que chamaram a minha atenção e que podem nos levar a reflexões sobre as diversas formas de estar, de ver e de entender o mundo.

3 Ver com os ouvidos

Os dez encontros de grupo focal foram realizados nas dependências da APADEVI entre os anos de 2018 e 2019. Em comum acordo com o grupo, escolhíamos o dia que fosse mais acessível a todos. Nos reuníamos às 13h10 e concluíamos o encontro por volta das 15h. Ao final do encontro fazíamos um lanche, eu levava um suco ou refrigerante, alguns copos e um bolo ou salgado. Assim que concluíamos as reflexões, organizávamos a sala para o lanche e desde o primeiro encontro, todos se mostraram dispostos a auxiliar. No primeiro dia, Alnath pediu para ajudar distribuindo o suco. Na minha ignorância e crenças, eu pensei “Mas como ela vai colocar o suco no copo?” Então, fiquei observando. Entreguei a caixa de suco e os copos na mão de Alnath, ela abriu a caixinha se suco e em seguida pegou um copo e o aproximou do ouvido. Ela ia enchendo o copo e ouvindo o barulho que o suco fazia. Mais uma vez pensei comigo “Ela percebe a diferença do som do suco caindo num copo vazio até ele ficar cheio ou quase cheio”.

Esta experiência é realmente muito simples para quem está acostumado e convive com pessoas cegas/baixa visão, mas é uma experiência diferente da visual, como eu vejo o copo vazio e copo cheio de suco e por apenas ver, nunca penso na produção do som que essa atividade proporciona. Quantas vezes e em quantas atividades em nossas salas de aula nós priorizamos apenas o ver com os olhos e jamais imaginamos outras formas de ver/entender o mundo? O som do suco caindo num copo vazio vai se modificando até que o copo fique cheio, e esta é uma forma de ver com os ouvidos.

4 Sentir o caminho: ver com as sensações corporais

Outra experiência que considero interessante compartilhar foi o dia que o transporte coletivo entrou em greve na cidade. Isso aconteceu durante um dos encontros de grupo focal, estávamos reunidos na APADEVI e quando organizávamos o lanche, a coordenadora entrou na sala e avisou que aqueles que iam embora de ônibus, deveriam se organizar para ir de outra forma ou pegar carona com alguém, pois a greve do transporte público havia sido decretada e não havia ônibus circulando na cidade.

Naquele momento, pensei em como poderia auxiliar e combinamos que aqueles que moravam mais perto da APADEVI iriam embora a pé e os que precisavam de ônibus, que eram quatro, eu iria levar até a casa. Então organizamos uma rota para ir deixando os colegas. Os quatro que foram no meu carro eram cegos totais e eu, “mais uma vez, na minha ignorância” pedi os endereços para eles, colocaria no GPS e os levaria em suas casas. Mas eles falaram que não era necessário, que eles sabiam o caminho e iam me guiando. A única coisa era que eu deveria explicar em que rua eu estava e para qual direção ia. Eu achei muito legal, afinal na concepção hegemônica eram estudantes “cegos” guiando uma professora/motorista vidente. Eu concordei com eles, expliquei que meu carro estava parado em frente a APADEVI, do lado direito da rua e no sentido para o bairro. Eles entraram no carro, Adhara, morava mais longe, em um bairro bem afastado e que eu não conhecia, foi na frente comigo. No banco de trás foram Righel, que morava no mesmo bairro que eu, Alnilan que morava no lado oposto dos demais e foi o primeiro a desembarcar e Sirius, que morava no caminho para a casa de Adhara.

Entramos no carro e Alnilan foi explicando por onde eu deveria ir, virava à direita, à esquerda, ia passar uma rotatória, uma curva para a esquerda, que eu devia tomar cuidado com uma lombada e com alguns buracos no asfalto. Passava um mercado e assim, com todas as coordenadas o deixamos em casa. Em seguida, fiz o caminho de volta até chegar em uma rua principal, então Sirius foi me guiando, disse que eu ia passar em frente a uma escola, duas lombadas, um sinaleiro, virar à direita, descer, passar em frente a um condomínio e sua casa era na próxima quadra, no início da subida. Deixamos Sirius em casa e então Adhara foi a condutora, sua casa ficava do outro lado da cidade e explicou que eu deveria chegar numa rua principal, que eu conhecia, então, a partir do ponto que eu não conhecia mais, ela foi me guiando, explicou eu ia passar em frente a uma escola, um salão de festas, depois havia um mercado do lado esquerdo e uma quadra coberta, do lado direito havia uma igreja. Explicava também quantas curvas, lombadas e quadras eu devia passar. Após uns 20 minutos a deixamos em casa e por fim, eu e Rigel fizemos o caminho até o meu bairro, apenas saí um pouco da rota para deixá-lo em casa, como eu já conhecia o caminho e sabia onde ele morava, ele deu poucas coordenadas, apenas confirmou o caminho pelo qual eu seguia. Seus pais já estavam aguardando no portão da casa e agradeceram pela carona.

Fui embora muito contente por ter vivido essa experiência, eu nunca havia prestado atenção em como era o caminho da minha casa até a escola onde trabalhava ou até a casa dos meus pais. Eu apenas via os caminhos com os olhos e os acadêmicos cegos me ensinaram a sentir esses caminhos. Fiquei imaginando no quanto seria interessante, em nossas aulas, fazer o exercício de sentir os caminhos que conhecemos, levar nossos alunos a prestarem atenção nas inúmeras sensações que tais caminhos nos proporcionam.

5 Exercitando os ouvidos para ver

A terceira experiência é também um convite, pois gostaria que vocês, leitores exercitassem um pouco o ouvir. Nosso dia a dia, nossa rotina de trabalho não proporciona este exercício e para realizar a atividade, sugiro que utilizem os dois fones de ouvido, aumentem o som do computador e abram o *link* para lerem/ouvirem/sentirem o [Texto Sonoro - Juan Pablo Culasso.mp4](#)

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

A primeira leitura, digamos, foi a decodificação do texto e se faz necessária para que possamos compreendê-lo. Agora, como nas aulas de análise literária, vou contextualizar. Esse texto foi produzido pelo *Design* de Som, Juan Pablo Culasso, ele viaja pelo mundo conhecendo e coletando os sons da natureza e produzindo seus textos, vários deles estão disponíveis na plataforma *Spotify*¹⁰.

Em relação ao texto que lemos/ouvimos/sentimos, foi intitulado “*The sounds of a kangaroo jumping past the microphones*”, em português “Os sons de um canguru pulando pelos microfones”. Na ocasião, Juan visitava uma floresta na Austrália e deixou um de seus equipamentos de gravação de áudio no mato, durante a noite. Na manhã seguinte, por volta do nascer do sol, o equipamento capturou a aproximação de um canguru. O animal se aproxima pelo lado esquerdo e para por alguns segundos, certamente ele percebeu o equipamento no mato. Em seguida, ele pula pelos microfones - os sons ficam mais intensos - e, de acordo com

¹⁰Um tipo de serviço digital que dá acesso instantâneo a milhões de músicas, *podcasts*, vídeos e outros conteúdos de criadores no mundo todo. Possui planos gratuitos e pagos.

Juan, podemos ouvir até a respiração do canguru. Eu tentei várias vezes e não consegui ouvir, porém Juan, por ser cego total e especialista em sons da natureza, conseguiu identificar.

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

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

Além desse texto Juan compartilha o amanhecer e o anoitecer em várias florestas e lugares do mundo. E após conhecer este trabalho eu fiquei pensando que nossas escolas nunca proporcionaram experiências como essa. Seria incrível conhecer os amanheceres dos nossos alunos e em épocas diferentes do ano. É um exercício que pode levar a novas formas de ver e de sentir o mundo.

6 Considerações finais

No decorrer da minha pesquisa tive o prazer de conhecer a professora Diele Pedrozo Santo, ela fez um estudo sobre as formas de ensinar desenho para crianças cegas. Em um de seus textos ela reflete uma das mais importantes lições entre as incontáveis que aprendi no decorrer deste estudo: estar disposto/disposta a conhecer a realidade e as vivências do outro. Talvez a lição não seja tão simples, porém, compreender os desejos e as angústias do outro pode ser o primeiro passo para pensarmos de maneira contra-hegemônica. Não somos o outro, isso é fato, mas somos constituídos nos contatos com os outros, na vida social, nas nossas experiências e vivências. E complemento, somos seres constituídos na e pela língua(gem).

E o que é pensar de maneira contra-hegemônica neste contexto? É reconhecer as linguagens sensoriais, ou seja, o ouvir, o sentir como formas legítimas e eficazes de compreender e ver o mundo. É entender todos os seres como diferentes e não como superiores ou inferiores. É oportunizar discussões que observem singularidades invisíveis para os videntes. É envolver-se em desaprendizagens para poder aprender. E, principalmente, é ter a oportunidade e conviver com realidades outras que podem sempre nos ensinar algo.

Desde que eu tive a experiência de conviver com um aluno cego congênito, em 2007, eu sempre me questioneei sobre o que eu faria se acontecesse comigo, às vezes, quando estou colocando uma roupa, fecho os olhos e tento decifrar com as mãos qual é o lado direito e qual é o avesso da blusa. Outras vezes, quando levanto no escuro, tento me locomover do quarto ao banheiro sem acender a luz, coloco a mão direita à minha frente e vou vendo a parede, a porta, o corredor. Certo dia, assistindo a um jogo de futebol de cinco, nas paralympíadas, eu e meus filhos percebemos que entre os jogadores havia cegos totais e baixa visão, entretanto durante o jogo a regra era que todos usassem máscaras cobrindo bem os olhos para deixar os times em igualdade de condições. Diante disso, meu filho mais velho comentou que os cegos totais eram os melhores, eles tinham mais habilidade para perceberem a bola com o corpo, pois no dia a dia exercitavam muito mais as sensações do que os jogadores com baixa visão. O meu filho mais novo disse que, se um dia ele ficasse cego, iria se dedicar ao esporte. E eu fiquei pensando que conversar sobre isso com dois adolescentes, poder compartilhar algumas experiências desta pesquisa com eles e com meus familiares foi uma das minhas realizações como pesquisadora.

Durante a pesquisa, foi possível perceber a total invisibilidade dessas linguagens sensoriais e, conseqüentemente, de seus falantes, tanto nas universidades, como na sociedade em geral. Talvez, o reconhecimento de que essas são linguagens identitárias não mude tal

invisibilidade que existe desde quando surgiram as pessoas cegas. Mas, por outro lado, pode ser um caminho para que algo aconteça. Por isso, penso que essas linguagens só deixarão de ser invisíveis na universidade - que somos nós e na sociedade que somos nós - quando entendermos, reconhecermos, respeitarmos e enxergarmos seus usos, assim como vem acontecendo com a Libras.

Eu estou convencida da importância dessas linguagens do sentir na formação da identidade da pessoa cega e na forma de perceber, conhecer, participar e atuar na sociedade. Diante disso, na tentativa de verificar o que profissionais envolvidos com o Braille e com AD entendem por Linguagens Sensoriais, compartilhei algumas reflexões desta pesquisa com professores que estudam o Braille e a Audiodescrição e outros que trabalham com estudantes cegos e também com os acadêmicos coparticipantes do estudo.

Percebi que a maioria das professoras, dos professores e estudantes reconhece tanto o Braille e a AD como linguagens e reforça a importância do seu uso na compreensão do mundo, na formação da identidade e na participação social. Dentre os inúmeros diálogos que realizei, destaco um que aconteceu por *e-mail*. Foi uma conversa com um professor, doutor em educação e com diversidade funcional sensorial, Felipe Mianes. O posicionamento do professor fortalece a necessidade de se discutir o assunto e de reconhecer as Linguagens Sensoriais como extremamente importantes na formação do sujeito, bem como da sua identidade e consequentemente na sua participação social.

A seguir, exponho um trecho da opinião¹¹ do professor Felipe Mianes:

Algumas coisas podem ser pensadas com relação ao tema que você apresenta e que é bastante interessante e ainda pouco ou nada discutido, inclusive entre nós, pessoas com deficiência visual.

Com relação ao braille, ele está de fato sendo deixado de lado inclusive nos processos de alfabetização, o que tem gerado problemas muito graves nos processos de sistematização das línguas - não acontece só no Brasil -, onde a escrita, a sintaxe, a ortografia e a gramática se tornam um problema adicional na aprendizagem dos alunos cegos que apenas ouvem as palavras (MIANES, 2021).

No excerto, o professor explica que pensar e refletir sobre o Braille e a AD como Linguagens Sensoriais é um assunto pouco discutido inclusive entre as pessoas cegas e com baixa visão. Ao ler o trecho, fiquei me questionando: por que não há discussão sobre isso? Seria pela falta de conhecimento do assunto, pela invisibilidade dessas linguagens ou por pensamentos hegemônicos que não dão espaço para essas reflexões?

Nesse excerto, o professor comenta sobre o Braille estar sendo deixado de lado nos processos de alfabetização e o quanto isso pode ser prejudicial para pessoas que veem e compreendem o mundo sem a visão ocular. A seguir, Mianes (2021) indica a importância do Braille como uma Linguagem Sensorial, pois é através dela que as pessoas cegas apreendem o mundo, constituem suas identidades e podem participar socialmente. Vejamos a opinião do professor:

Pois é a partir da linguagem sensorial que apreendemos as coisas do mundo, que constituímos uma identidade material e imaterial seja no uso dos pontos, seja nas representações feitas acerca das pessoas cegas ou mesmo de sua participação social mediada pelo braille como caminho de percepção, como afirmação de significado e de significação (MIANES, 2021).

¹¹ A opinião e a autorização encontram-se em *e-mails* entre o professor e a autora da pesquisa. O posicionamento e as falas indicadas aqui datam do dia 28 de outubro de 2021.

Ainda no *e-mail*, Mianes reforça a importância da AD, que faz a pessoa com diversidade funcional sensorial ver e conhecer o mundo pela audição e que é uma marca cultural, uma identidade de grupo.

No que diz respeito à AD posso dizer quase o mesmo que sobre o braille, e adicionar o fato de que elas são uma forma de expressão de linguagem que levam em conta as possibilidades perceptivas dos sujeitos, os modos de ver o mundo através da audição, da constituição de imagens mentais através de outras sensorialidades diferentes daquelas que se espera dentro de um espectro de normalidade. A AD forma também uma identidade de grupo, uma marca cultural desses grupos e uma forma de ao mesmo tempo, ao reivindicar a AD como forma de fruição e de percepção do mundo, ser também a reivindicação de um direito a usufruir da própria diferença (MIANES, 2021).

Refletir sobre as opiniões reveladas pelo professor Felipe Mianes comprova a importância do uso do Braille e da AD como Linguagens Sensoriais. Portanto, reivindicar o uso e o reconhecimento dessas linguagens é também a reivindicação de um direito.

Nesse sentido, considero relevante apresentar aqui uma explicação da diretora e dramaturga Cíntia Alves, num dos vídeos disponibilizados no curso Artes Integradas e Acessibilidades, intitulado O que é Normal. Cíntia nos diz: “Então, quando eu considero o cego não como uma doença, não como uma diferença, mas como um tipo de identidade, começo a considerar a possibilidade de dialogar com ele e, mais do que abrir para perguntas, ouvir o que ele me traz”. E, ouvindo, conseguiremos compreender a cegueira não como uma deficiência, mas como uma habilidade a mais (VIGOSTSKI, 1994).

Assim, as escolas/universidades que sempre foram reconhecidas como centros do saber, ao se adaptarem a esta realidade plural, ao proporcionarem a todos os alunos as várias formas de ver, de sentir e de estar no mundo poderão se transformar em centros do aprender. Não de um único aprender, mas de aprendizagens diversas que contemplem todos os sentidos e todas as formas de compreensão.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2017:** Divulgação dos principais resultados.

Brasília, DF: MEC/INEP. Set. 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf Acesso em: 09 ago. 2021.

BRASIL. Decreto-lei nº. 9.034, de 20 de abril de 2017. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 20 de abril de 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9034.htm Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. Lei nº.13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 28 de dezembro de 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm Acesso em: 23 out. 2021.

JORDÃO, C. M. O lugar da emoção na criticidade do letramento. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (Orgs.) **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 58-66. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/bate-papo-educadores> Acesso em: 12 maio 2022.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. *In*: MELO, F. R. L. V. de. (Org.) **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 45-56.

MARTINS, S. F. C.; OLMO, F. J. C. Exclusão das pessoas cegas: da eliminação nas sociedades antigas à hostilização nas universidades atuais, o que mudou? **Revista X**, Dossiê Visibilidades e (R)existências. v. 14, n. 4, p. 300-321, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66069> Acesso em: 10 nov. 2021.

ROMAÑACH, J; LOBATO, M. Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. **Foro de Vida Independiente**. 2005. Disponível em: <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/> Acesso em: 2 nov. 2021.

SANTO, D. P. **As possibilidades do ensino da Arte para além do olhar**. Projetos UFRJ - FUNARTE & Projeto Um Novo Olhar. Rio de Janeiro: Editora Escola de Música, 2021.
SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. *In*: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOUZA, M. P. *et al.* Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. **Revista Educação Especial**. v. 29, n. 55, p. 323-336, maio/ago; 2016. Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X20002> Acesso em 12 nov. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A criança cega**. Tradução de Adjuto de Eudes Fabri. Versão original “The Blind Child”, 1934. Versão concluída em 1994.