

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

PRISCILLA FERREIRA E SILVA

**CONSTRUÇÃO SÓCIO HISTÓRICA E POLÍTICA DO IMAGINÁRIO
ACERCA DA CEGUEIRA**

Pouso Alegre, MG.
2016

PRISCILLA FERREIRA E SILVA

CONSTRUÇÃO SÓCIO HISTÓRICA E POLÍTICA DO IMAGINÁRIO ACERCA DA CEGUEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa: Língua e Ensino

Orientador: Profa. Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros

Pouso Alegre, MG.
2016

Nome: SILVA, Priscilla Ferreira e

Título: Construção sócio histórica e política do imaginário acerca da cegueira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Renata Chrystina Bianchi de Barros Instituição: UNIVÁS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari Instituição: UNIVÁS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Fernando César Paulino-Pereira Instituição: UFG

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Suplente:

Prof. Dr. Eduardo Alves Rodrigues Instituição: UNIVÁS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

CDD.410.

SILVA, Priscilla Ferreira e. **Construção sócio histórica e política do imaginário acerca da cegueira.** [Dissertação] – Pouso Alegre: UNIVÁS, 2016.

Renata Chrystina Bianchi de Barros [Orientadora).

Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, 2016.

1. Linguagem. 2. Escola. 3. Audiodescrição. 4.Cegueira. 5.Deficiência. 6.Inclusão. I. Título. II. Autor. III. Orientador.

AGRADECIMENTOS

Ter um coração grato sempre foi meu objetivo. Agradecer mais que pedir, agradecer mais que reclamar, agradecer mais que murmurar. O apóstolo Paulo em uns de suas cartas bíblicas, ajuda-me a expressar o que pretendo: "...louvando a Deus com gratidão em vossos corações. (Colossenses 3.16)".

Mas faz-se necessário nomear. Sou grata a Deus por meu marido Alex que sempre me incentivou a prosseguir com meus estudos, abrindo mão até mesmo dos dele. Incentivou-me mesmo não compreendendo onde eu iria chegar e pagou minhas contas para que eu pudesse pagar meus estudos!

Agradeço imensamente a minha mãe que sempre esteve ao meu lado e orgulhosa pela filha que tem e por minhas conquistas! Obrigada pelos almoços, por cuidar da Bethânia para mim e pelas orações que me sustentaram. Sei que a presença dela em minha vida conforta meu coração pela ausência do meu pai, que tão prematuramente nos deixou, mas que sempre foi um exemplo de determinação em seus estudos e carreira profissional, é dele também essa conquista.

À minha pequena grande menina: Bethânia, amor da minha vida! Que me alegra com sua inteligência e perspicácia! Mamãe só tem a agradecer pelo companheirismo e paciência por esperar juntamente comigo por dias melhores! É para você esse título!

Aos meus amigos de curso: os que já estavam saindo, mas que sempre deram conselhos de persistência, os da turma 2013 que ingressaram comigo e sofreram as dores e as delícias dessa caminhada e os que conheci pelo caminho! Juntos somos melhores que sozinhos, sempre!! Valeu pela companhia!

Aos professores, com seus títulos de mestres e doutores, mas com corações simples e verdadeiros. A vocês, meu muito obrigada por compartilhar do conhecimento.

À minha orientadora e amiga, Renata! Obrigada pelas palavras sempre incentivadoras, que fizeram toda a diferença!!

Aos meus amigos de perto e de longe, amigos-professores, amigos-irmãos, amigos-família, que sempre torceram por mim porque compartilham da minha história, obrigada pelas orações, pelos conselhos e pelas palavras de ânimo!

E dedico meu coração e minha vida àquele que é o autor e consumidor da minha fé, àquele que é o autor da minha vida e que tem meus dias escritos em seu livro, àquele que sustenta minha fé, àquele que me consola em amor, àquele que me dá sabedoria: Deus. "Porque dele, e por ele, e para ele, são todas as coisas: glória, pois, a ele eternamente. Amém. (Romanos 11.36). Muito obrigada, Senhor!

SILVA, P. F. **Construção sócio histórica e política do imaginário acerca da cegueira.** 2015. 95f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender a construção sócio histórica do imaginário acerca da cegueira, fundamentados teórica e metodologicamente na Análise de Discurso de escola pecheuxtiana. No primeiro capítulo dessa dissertação, nos dedicamos à leitura de alguns arquivos históricos que abordam os sentidos sobre/da cegueira e do cego ao longo do século XIX, XX e XXI. Esta estratégia nos possibilitou, antes de tudo, a construção de um olhar sobre os discursos que nos atravessam, e que não nos damos conta de seus efeitos sem olharmos para a historicidade (dos sentidos) que constitui os sujeitos. No segundo capítulo, direcionamos os nossos gestos de interpretação para as formas, de parte da legislação brasileira, que trata diretamente do tema, e contribui material e ideologicamente na constituição do sujeito deficiente. Nesse nosso gesto de interpretação, buscamos a compreensão sobre os discursos que atravessam, orientam e disciplinam o fazer pedagógico dos professores de classes regulares da rede pública de ensino. No terceiro capítulo, abordamos a audiodescrição como possibilidade de prática pedagógica nos processos de interação “dos”, e “com” alunos cegos, com os conteúdos escolares, tendo como ponto inicial para a reflexão um plano de aula elaborado no início do ano de 2015, com o intuito de atender a demanda imposta pela inclusão de um aluno cego em uma sala regular do ensino médio. A respeito do que anunciamos, destacamos que toda uma rede de sentidos é posta em movimento quando a pessoa cega adentra ao sistema escolar, lembrando que o sistema escolar é concebido como um aparelho disciplinador a serviço do Estado, concebido para normalizar comportamentos, e pensado para receber/operar sobre um padrão de normalidade idealizado.

Palavras-chave: Linguagem, Escola, Audiodescrição, Cegueira, Deficiência, Inclusão.

SILVA, P. F. **Construção sócio histórica e política do imaginário acerca da cegueira**. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, 2016.

ABSTRACT

This research aims to understand the construction of imaginary surroundings of blindness, but, above all, understand the effects of audio description in a high school classroom with blind students. To this end, we resumed this research, social conjunctures about blindness and blind, theoretically and methodologically based on pecheuxtiana school Discourse Analysis. In the first chapter of this dissertation, we are dedicated to reading some files that address the historical sense on / blindness and blind throughout the nineteenth century, XX and XXI. This strategy allowed us, first of all, the construction of a look at the speeches that go through us, and that we do not realize its effects without looking for a historicity (the senses) that is the subject. In the second chapter, the process of achieving our objectives, we direct our gestures of interpretation for forms part of the Brazilian legislation that directly addresses the topic and contributes materially and ideologically in the constitution of deficient subject. That our gesture of interpretation, we seek the understanding of the speeches crossing, guide and regulate the pedagogical practice of teachers of regular classes in public schools. Approaching our theme goal in the third chapter of this dissertation addressed the audio description as a possibility of pedagogical practice in the interaction processes and blind students with school subjects, with the object of study a lesson plan produced at the beginning of the year 2015 in order to meet the demands imposed by the inclusion of a blind student in a regular room of high school. Regarding what we preach, we argue that a whole network of meanings is set in motion when the blind person enters the school system, noting that the school system is designed as a disciplining device state service, designed to normalize behaviors, and thought to receive / operate on a standard idealized normality.

Keywords: Language, School , Audio Description , Blindness , Disability, Inclusion .

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fig. 01. Ephialtes – a imagem da esquerda criação de Frank Miller, a da direita caracterização do personagem para o filme 300 de Esparta.....	28
Figura 2 - Ephialtes sendo humilhado por Leônidas – 300 de Esparta. Fonte http://3.bp.blogspot.com	29
Figura 3- Ephialtes – 300 de Esparta. Fonte http://3.bp.blogspot.com	30
Figura 4 - A legenda explicativa desta imagem foi não foi introduzida propositalmente para efeito argumentativo do texto	55
Figura 5 - A legenda explicativa desta imagem foi não foi introduzida propositalmente para efeito argumentativo do texto.....	56
Figura 6 - Esquematização dos processos de constituição da narrativa do sujeito-áudio-descritor e dos gestos de interpretação do sujeito-não-vidente/Cego.....	70
Figura 7 - Plano de aula, março de 2015.	81

SUMÁRIO

Introdução	11
CAPÍTULO 1.....	18
DISCURSOS SOBRE A CEGUEIRA.....	18
1. A posição sujeito-cego	18
1.1. Do biológico ao social.....	20
1.2 Sujeito incompleto, mas de direito	23
1.3. Do abandono à caridade	27
1.4 Do isolamento à institucionalização.....	34
CAPÍTULO 2.....	45
A NORMATIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE A DEFICIÊNCIA	45
CAPÍTULO 3.....	54
O VISUAL EM VERBAL.....	54
3.1 Audiodescrição	60
3.2 Percursos da audiodescrição: do teatro para a sala de aula.....	65
3.3. A audiodescrição na sala de aula	72
3.4. Um Plano de Aula	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
Referências Bibliográficas.....	88

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inicia como tantas outras: da necessidade de compreensão do mundo que nos cerca, a partir de um evento pontual, que nos coloca frente-a-frente com situações ainda não vivenciadas de forma direta por nós. E, das quais, em um primeiro momento, não nos consideramos plenamente confortáveis. A situação a que nos reportamos foi a chegada no ano de 2015 de um aluno cego congênito à sala regular de primeiro ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Pouso Alegre/MG, na qual atuamos como professora de literatura.¹

Este evento suscitou-nos, em um primeiro momento, sentimentos diversos, oriundos em grande medida da compreensão de que haveria a necessidade urgente e imediata de uma reflexão, e conseqüente reformulação de meu fazer pedagógico de forma a atender a este sujeito-aluno-cego a partir de suas potencialidades, e não das limitações impostas pela ausência do sentido da visão. Os primeiros questionamentos que fizemos foram: a escola em que atuamos é inclusiva? Somos professoras que praticam a inclusão? Estamos ou fomos preparadas para trabalhar com pessoas com deficiência? Como preparar atividades que contemplem as necessidades de aprendizagem deste aluno com deficiência visual, sem nesse processo segrega-lo do restante dos demais alunos desta sala de aula regular? Como despertar a curiosidade, e propiciar o acesso ao conhecimento não somente, a este aluno com deficiência visual, mas também aos demais alunos envolvidos no processo?

As respostas a esses questionamentos ainda não se fecharam, e cremos que sempre estarão em aberto, em certa medida, tendo em vista que sempre haverá oportunidades de se aprimorar os conhecimentos sobre as múltiplas formas de se construir uma escola acessível aos sujeitos, independentemente de suas condições bio-psico-sociais.

¹ Optamos aqui em não declinar o nome da escola ou mesmo do aluno em questão, por considerarmos que esta informação pouco contribuiria para o desenvolvimento da pesquisa e também como forma de preservar o sujeito-aluno, que despertou o interesse pelo desenvolvimento deste trabalho, de qualquer interpelação que possa expô-lo ao julgamento de outros sujeitos.

Isso nos obriga a refletir que a *Escola*, enquanto Instituição Social, ainda tem muito por fazer no processo de reconhecimento dos direitos das pessoas à uma educação voltada para o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto indivíduo, e não para uma forma de treinamento, a fim de executar atividades destinadas à adequação dos indivíduos aos modelos vigentes. Ainda, que a nossa atuação como sujeito-professor integrado a este processo também deve estar em constante questionamento, visando a transformação contínua das práticas pedagógicas, tendo como foco o desenvolvimento dos sujeitos em sua integralidade.

Desta forma, como a resposta inicial aos questionamentos mobilizadores desta reflexão não me foram satisfatórias considerei que, tanto a escola em questão, bem como as minhas práticas profissionais até aquele momento não atendiam de forma ampla e satisfatória estes sujeitos, incluídos na categoria de “pessoa com deficiência” pela Lei Federal nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, Decreto Presidencial nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 e Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estipulam:

Art. 2º - Parágrafo único. Para fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetivos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudos (BRASIL, Lei 7.853/1989).

Art. 3º Para efeitos deste Decreto, considera-se: I – deficiência – 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; II – deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III – incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de interação social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: III – deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória

da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL. Decreto 3.298//1999).

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições: I – acessibilidade: possibilidade e condições de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, Lei 10.098/2000).

Dentre os diversos pontos para reflexão que a leitura destes textos oficiais possibilita, um deles nos chama mais a atenção: a premissa da existência de um padrão de “normalidade”, que seria inerente à espécie humana, o que justificaria a negação às pessoas classificadas como deficientes, “os benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudos”, atitude que pretensamente seria resolvida com a publicação da lei. O termo deficiente, no corpo da lei citada acima é empregado no sentido de “anormalidade”, de incompletude, de não conformidade com um “padrão” (idealizado) para a espécie humana como se fosse possível a existência de seres padronizados em capacidades, físicas ou psicológicas, reverberando o discurso do campo da biologia clássica, que busca(va) classificar e separar os indivíduos em grupos homogêneos de acordo com categorias intrínsecas uniformes aos indivíduos da espécie.

No corpo da lei, o termo “deficiente” é tomado como autoexplicativo, como “referência”, como “imagem” de um sujeito incompleto já em sua origem, possuidor de uma ideologia que legitima seu emprego sem questionamentos, efeito da evidência de sentido. Como pontua Orlandi (1994, p. 56), o efeito de evidência dos sentidos dos referentes, carrega a ilusão referencial que o sentido, ao ser transformado em imagem, acaba por perder o seu significado, apagando-o enquanto unidade cultural ou histórica.

Como diz Sercovich (1977), a dimensão imaginária de um discurso é sua capacidade para a remissão de forma direta à realidade. Daí seu efeito de evidência, sua ilusão referencial. Por outro lado, a transformação do signo em imagem resulta justamente da perda do seu significado, do seu apagamento enquanto unidade cultural ou histórica, o que produz sua “transparência”. Dito de outra forma, se se tira a história, a palavra vira imagem pura. Essa relação com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir

práticas. Mas, em seu funcionamento ideológico, as palavras se apresentam com sua transparência que poderíamos atravessar para atingir seus "conteúdos" (idem, p. 57).

Tal situação expõe que os discursos sobre a cegueira são construções histórico/ideológicas que interpelam o indivíduo e propõe uma posição sujeito deficiente/não deficiente, esquecendo-se que o conceito de deficiência é uma construção histórica e política. Desta forma, para compreender essas formulações me lancei ao desafio, a partir das bases da Análise de Discurso (AD) de linha francesa, desta pesquisa, principalmente fundamentada a partir das reflexões postas em movimento por Orlandi (2001, 2002, 2012, 2014) sobre os processos de individuação do sujeito, na sociedade capitalista moderna, que os inscrevem em uma posição sujeito-deficiente, segregando e excluindo-os. Ao trazer os dispositivos de análise da AD na reflexão sobre os processos de individuação e o estabelecimento de posições-sujeito, acreditamos contribuir para a ampliação do entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, uma vez que:

é importante considerar a individuação do sujeito, pois ela é, por assim dizer, um pré-requisito no processo de identificação do sujeito. É o sujeito individuado que se inscreve em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição sujeito na formação social (patrão, empregado, traficante, aluno etc.) (ORLANDI, 2014, p. 155).

Tendo em vista que o sujeito é convocado pela ideologia a ocupar um lugar determinado no sistema de produção social, estabelecendo posições-sujeitos atravessados por uma memória discursiva (interdiscurso) que mobiliza sentidos construídos em contextos sócio-histórico-ideológico anteriores a nossa existência, dando sustentação “a cada tomada de palavra”, pondo-se na base do “dizível” e do “pré-construído”, é que buscamos compreender a construção do imaginário entorno da cegueira e da pessoa cega na sociedade brasileira, tendo como viés a sua integração ao sistema educacional público regular.

Como pontua Orlandi (2002, p. 31), “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”, uma vez que o

“dizer não é uma propriedade particular” (idem), mas sim uma construção social constituída de equívocos e esquecimentos que são mobilizados cada vez que o indivíduo é interpelado em sujeito-aluno-cego.

Ao mobilizarmos a noção de “interdiscurso” trazemos para a discussão sobre a posição sujeito-aluno-cego a memória que constitui e significa a cegueira e o cego, atravessando as formas de dizer/fazer em uma situação dada, qual seja, o atendimento/acolhimento do sujeito-aluno-cego em uma sala regular de ensino médio de uma escola pública de Pouso Alegre/MG.

Orlandi (idem, p. 33) destaca que “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido”, mobilizando memórias constituídas na história, que nos afetam no conjunto de formulações “feitas e “esquecidas”, determinando o que dizemos. A cada *nova* formulação esta(rá) em funcionamento o “esquecimento ideológico”, ou o “esquecimento número um” (cf. PECHÊUX, 2010), a partir do qual temos a ilusão de ser a “origem do que dizemos” sem nos atentarmos que retomamos a todo instante a sentidos que já circularam, formulados em conjunturas externas ao sujeito (história), que mobilizam essas memórias para dizer algo, sobre alguma coisa, em uma dada situação.

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade (ORLANDI, 2002, p. 35).

Nesse sentido, para compreendermos esses discursos que nos atravessam, é que buscamos investigar os discursos sobre a cegueira, constituídos ao longo da história que adentram em sala de aula, mesmo antes do aluno cego nela pisar. Para compreender o funcionamento destes discursos, optamos por nos debruçar sobre os textos que descrevem a cegueira e o cego na história da humanidade e, principalmente na história brasileira. Este movimento visa atender a um primeiro objetivo que é a construção do imaginário entorno da cegueira que reflete nas formas de inserção/acolhimento do indivíduo cego no sistema educacional.

Para tanto, dedicamos o primeiro capítulo a uma rememoração, isto é, à leitura de arquivos, postos ao nosso alcance por meio digital ou de bibliotecas físicas públicas e privadas, que abordam os sentidos históricos sobre/da cegueira e do cego ao longo do século XIX, XX e XXI, de forma a compreender a constituição do sujeito-cego ao longo do movimento da história. Para tanto, partimos da pergunta: como a cegueira é imaginada e discursivizadas pela sociedade ocidental? Esta estratégia nos possibilitou, antes de tudo, a construção de um olhar sobre os discursos que nos atravessam, e que não nos damos conta de seus efeitos sem olharmos para a historicidade (dos sentidos) que constitui os sujeitos.

A partir deste quadro amplo, que no segundo capítulo, direcionaremos os nossos gestos de interpretação, de parte da legislação brasileira, que trata diretamente do tema, e que contribui, material e ideologicamente, na significação da pessoa com deficiência. Para isso, tomamos como objeto as leis nº 7.853 de 24 de outubro de 1983, o Decreto Presidencial nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 e a Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem os parâmetros de “quem pode ser deficiente” e como devem ser tratados. Nesse nosso gesto de interpretação, buscamos a compreensão sobre os discursos que atravessam, orientam e disciplinam o fazer pedagógico dos professores de classes regulares da rede pública de ensino.

A respeito do que anunciamos, devemos já dizer que toda uma rede de sentidos é posta em movimento quando a pessoa cega adentra ao sistema escolar. Devemos lembrar que o sistema escolar é concebido como um aparelho disciplinador a serviço do Estado, concebido para normalizar comportamentos, e pensado para receber/operar sobre um padrão de normalidade idealizado. Outro aspecto importante de ser lembrado é que “a crença equivocada da pouca capacidade de aprendizagem do aluno cego prejudica-o muito, uma vez que tende a minimizar as propostas pedagógicas do professor” (NUNES; LÔMANACO, 2008, p. 124). Entretanto, tal situação é posta como ponto de partida no discurso jurídico e administrativo do Estado brasileiro.

Um pouco mais próximos do nosso tema meta, no terceiro capítulo, abordaremos a audiodescrição como possibilidade de prática pedagógica nos processos de interação “dos” e “com” alunos cegos com os conteúdos escolares, tendo como objeto de reflexão. Apresentamos neste capítulo um plano de aula produzido por nós, no início do ano de

2015, com o intuito de atender a essa demanda imposta pela inclusão de um aluno cego em uma sala regular do ensino médio da qual éramos professor regente. Esta estratégia visa refletir sobre esta ferramenta de interação com/dos alunos cegos com o conteúdo de uma aula de literatura.

Ao trazermos nossa reflexão sobre os desafios da elaboração de um plano de aula tendo como ferramenta de interação com os alunos e dos alunos como o conteúdo, a técnica da áudiodescrição, pretendemos alcançar o nosso objetivo específico de trazer à discussão, sob o ponto de vista a Análise de Discurso, essa ferramenta de ensino-aprendizagem ainda pouco estudada no Brasil.

Acreditamos que este movimento, ainda tímido de nossa parte, venha a contribuir para a reflexão e possível disseminação desta ferramenta de ensino aprendizagem, com potencial de contribuir para a construção de um ambiente favorável para a interação do maior número de alunos possível com os conteúdos ministrados, não somente das disciplinas de literatura, mas de um conjunto mais amplo de matérias do ensino regular.

CAPÍTULO 1

DISCURSOS SOBRE A CEGUEIRA

1. A posição sujeito-cego

Neste capítulo, analisamos a constituição da posição sujeito-cego sob o ponto de vista da Análise de Discurso, tomando-a como ferramenta para compreender os discursos sobre a cegueira. Para tanto, subdividimo-lo em tópicos que se debruçam cada qual sobre um aspecto desse processo de constituição da posição sujeito-cego na sociedade moderna capitalista.

Trazemos textos do campo da biologia em função da recorrência a estas formulações para a edição de leis e decretos que descrevem a cegueira e formulam políticas públicas de atendimento à pessoa cega. Recorremos a estas formulações a fim de construir um quadro referencial amplo que possibilite mais à frente neste nosso estudo, gestos de interpretação sobre os textos legais (leis e decretos) instituídos pelo Estado brasileiro. Essas formulações devem também, auxiliar na compreensão dos discursos que “aguardam” o sujeito-aluno-cego no ambiente escolar, que impõe um isolamento/segregação que, em muitos casos, resulta no fracasso escolar.

Começamos a nossa textualização por uma das premissas da Análise de Discurso, que considera que todo indivíduo “afetado pela língua é interpelado pela ideologia para constituir-se em sujeito, o que revela a forma sujeito histórica”, significando e sendo significado “na medida em que as relações discursivas e os sentidos são mobilizados” (BARROS, 2011, p. 79). Um outro ponto a ser considerado é que para a AD a ideologia “não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro” (ORLANDI, 2002, p. 47), de forma que não há linguagem sem ideologia.

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados (idem).

Por não haver sujeito sem ideologia, ao nos debruçarmos sobre os textos que descrevem a cegueira, temos possibilidade de indicar e compreender os efeitos de sentidos sobre a cegueira ao longo da história da humanidade, e que foram/são (re)significados cada vez que o termo que designa o indivíduo que não dispõe do sentido da visão em nossa sociedade é (re)formulado. Estamos dizendo, assim, que chamar alguém de cego é muito mais que designar uma condição física. É a tomada de um gesto ideológico, portanto revestido de sentido e historicidade, marcado materialmente na língua com a qual o homem designa as coisas a saber, uma vez que a língua não só designa como também constitui os sujeitos e subjetividades.

O sujeito, para a Análise de Discurso, é afetado pela língua, assujeitado à ideologia e determinado historicamente. É nesse movimento de interpelação que o homem se subjetiva, se significa, isto é, se torna sujeito em constante movimento e transformação. Está marcado aqui, como entendemos, o processo de individuação do sujeito pelo Estado, tornando-o posição sujeito político (ORLANDI, 2002, p. 82).

Assim, ao designar o sujeito “não-vidente” como “cego” não se estabelece apenas um lugar de nomenclatura sobre o qual se pode descrever normas linguísticas. Ao se fazer isso na/pela língua faz-se também um investimento de sentidos sobre o que se diz, sobre quem se diz, sem se dirimir ou escapar do investimento da história e da ideologia sobre a própria língua. Ao longo da história, diferentes discursos (religioso, jurídico, biológico, etc.) foram/são mobilizados para descrever/interpretar as diferenças entre os indivíduos, determinando suas posições dentro da hierarquia social.

1.1. Do biológico ao social

Ao tomarmos emprestado os textos do campo da biologia no que tange suas formulações sobre o desenvolvimento das espécies, teremos que a ausência da visão, aqui tomada como a transformação de estímulos luminosos externos captados por um órgão específico do corpo (olho) pelo processo de decomposição da luz refletida pelos objetos, por vezes, não se constitui em um “problema” para o desenvolvimento de uma espécie ou de um grupo de indivíduos isolados em um determinado meio.

Os textos do campo da biologia descrevem que diferentes grupos de peixes, crustáceos e troglóbios², que fizeram das profundezas dos oceanos ou de cavernas inundadas o seu habitat, há muito deixaram de desenvolver olhos funcionais, e mesmo assim sobrevivem enquanto indivíduo e espécie. A biologia, assim, defende que as formas de interação indivíduo/ambiente, indivíduo/indivíduo e indivíduo/grupo não são tributadas exclusivamente ou prioritariamente a uma ou outra forma de transformação dos estímulos externos em informação, postulando que a natureza atua nos corpos de forma a desenvolver melhor adaptabilidade ao meio ambiente em que ele está inserido, objetivando a sobrevivência da espécie.

Assim, temos, a partir dos textos do campo da biologia, que a visão, em sentido estrito, não é indispensável à manutenção da vida. Desta forma, quando se aborda o tema cegueira, mesmo tendo como única referência o biológico, temos que a falta de visão/olhos não é sinônimo de incompetência ou de impossibilidade, uma vez que o ambiente em que os indivíduos estão inseridos e suas formas de interação no grupo/ambiente devem ser levadas em consideração.

No caso específico dos seres humanos, algo mais entra nesta equação natureza/adaptação/sobrevivência: a *linguagem*, que estrutura e dá sentido às formas de interação do indivíduo com a natureza, e com os demais indivíduos de sua espécie, “e o faz

² Estes animais compartilham uma série de adaptações evolutivas comuns, tais como cegueira e despigmentação.

em um gesto, um movimento sócio-historicamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. (ORLANDI, 2007, p. 2).

Nesse processo mais amplo, que não se restringe mais ao campo da biologia, a natureza não rege mais os corpos de maneira arbitrária, inexorável e sem interferências. Formulações ideológicas postuladas pelos mais diferentes grupos humanos ao longo da história interferem no que se poderia compreender biologicamente como “curso natural da vida”, determinando o que pode viver e o que deve morrer (quando e como), retirando da natureza esta prerrogativa que lhe era exclusiva. O tempo não é mais contínuo e sucessivo.

O ser humano, na relação com a sua natureza, estabelece uma hierarquia que supera a cronologia biológica. Os aspectos sociais passam a determinar o que pode ser “comido” ou não, os rituais de acasalamento e procriação são instituídos social e culturalmente, sistemas de governo são estabelecidos, posições-sujeito são determinadas e os indivíduos se assujeitam a elas. A Análise de Discurso nos ensina que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, colocando novos desafios à sua interação com a natureza que superam o binômio adaptação/sobrevivência às condições ambientais naturais. Desse modo, os corpos não mais se ajustam ao meio natural, mas o transforma, constituindo sistemas culturais e de organização social.

A AD nos coloca que na interpelação do indivíduo em sujeito o homem é tomado pelos processos de significação, que afetam as relações estabelecidas entre o sujeito e a sociedade. Postula que, nessa relação, os sujeitos não se movimentam pela sociedade de forma autônoma e independente, isto é, sem que estejam assujeitados a processos ideológicos, históricos e políticos: o sujeito é “ao mesmo tempo livre e responsável, determinador e determinado” (ORLANDI, 2007, p. 3), se vale de discursos já proferidos antes de que ele o fale, isto é, o sujeito não é a origem dos sentidos.

Nesse sentido, a pessoa cega não é apenas um indivíduo que não dispõe do sentido da visão, como tantos outros indivíduos do reino animal. É, pois, uma construção histórica/social e política.

O corpo do sujeito é, nas condições sócio/históricas em que vivemos, parte do corpo social tal como ele está significado na história. Isto quer dizer, entre outras coisas, que o sujeito relaciona-se com seu corpo já atravessado por uma memória, pelo discurso social que o significa, pela maneira como ele se individualiza (ORLANDI, 2012, p. 93).

O que temos, então, é que o ser humano não “nasce cego” no sentido sócio/histórico, torna-se sujeito-cego a partir das relações sociais e dos modos como é assujeitado em uma posição de incompletude, de falta, de deficiência. Dito de outra forma, biologicamente, diferentes indivíduos nascem sem o sentido da visão, cegos. Contudo, a significação e a constituição da posição sujeito-cego-deficiente se dá pelo processo sócio/histórico.

Franco e Dias (2005) acrescentam que “a deficiência apresenta-se como um fenômeno construído socialmente e, sendo assim, ser ou estar ‘deficiente’ é quase sempre relativo a outras pessoas que são consideradas sem deficiências” (p. 1), estabelecendo uma relação de comparação, hierarquia e poder. A cegueira, nesse sentido, é muito mais que a ausência da visão. É incompletude, é deficiência, é ser menos que o outro, é estar em posição de desvantagem na estrutura social.

A identidade, tal qual a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 75).

A deficiência é definida a partir da posição sujeito-vidente³, que se coloca na posição de completude, de normalidade, de padrão, lançando para a posição sujeito-cego a incompletude, a anormalidade, o fora do padrão, assim o definindo e constituindo-o, reservando para o sujeito vidente os privilégios na distribuição/acesso aos bens e serviços disponíveis em cada sociedade em seu tempo.

³ O termo vidente é tomado aqui em seu sentido estrito “da pessoa que faz uso da vista (em oposição ao cego) ” (Michaelis: 2015), afastando-nos do emprego do termo no sentido de “faculdade de visão sobrenatural de cenas futuras ou de cenas que se estão passando em lugares onde esta pessoa não está presente”.

1.2 Sujeito incompleto, mas de direito

Nos discursos sobre a cegueira e o cego a incompletude é a marca distintiva, ponto de origem e destino dos discursos, como se a cegueira e o cego pertencessem a uma outra categoria de humanos, ou “sub-humanos”. As pessoas cegas são tomadas como seres incompletos, mas que pela conjuntura sócio-histórica moderna não podem mais ser eliminados sem ir contra todo um ordenamento jurídico, uma vez que também são sujeitos de direito, o que lhes garante o direito à vida, mas não à integração social.

Gostaria de lembrar que a noção de sujeito de direito não é equivalente a indivíduo. O sujeito de direito é o efeito de uma estrutura social bem determinada, a sociedade capitalista. Esta estrutura condiciona a possibilidade do contrato, da troca, da circulação (ORLANDI, 2007, p. 6).

Assim, dizemos que a pessoa cega é revestida de direitos a partir de uma estrutura social hierarquizada, que tem na possibilidade de troca, da circulação de mercadorias e serviços o seu ponto de determinação de valores e posições sociais.

Para existir, para ser reconhecido, é preciso ser útil e produtivo enquanto luta solitária de cada indivíduo face à sociedade para se fazer aceitar, para existir, isto é para se fazer reconhecer como cidadão por inteiro. Pessoas em dificuldade são definidas por uma falta, que se torna o elemento principal de sua identidade social (ORLANDI, 2007, p. 7).

Nesse processo, diferentes discursos (religioso, direito, medicina) são mobilizados para inscrever o “lugar”, ou melhor, a posição-sujeito-cego na sociedade, estabelecendo meios pelos quais a sociedade pode se ocupar de fazer paralelos para a identificação da falta, identificando o sujeito deficiente, e oferecendo soluções para a sua adequação social para dele participar. Temos, nesse sentido, a discursivização desse processo por meio de “leis divinas”, decretos governamentais, discursos médicos e terapêuticos com a descrição de síndromes, etc., todas essas formuladas por posições sujeito hierarquizadas pelo padrão de normalidade, onde “aquele que não se adequa está reservado à exclusão” (BARROS, 2014, p. 253). Tem-se, assim, que ao mesmo tempo que se constitui o “normal/padrão”, constitui também o desviante em uma relação de oposição binária normal/anormal.

Sendo assim, para que exista o cego é preciso que se tenha o padrão de normalidade da vidência na outra ponta. As qualidades, o sentido de completude fica com o grupo que a define (vidente); a falta, a deficiência, a anormalidade para está reservada ao ou grupo (de cegos). Seguindo na mesma linha de Orlandi (2014), que parafraseia Simone de Beauvoir quando essa afirma que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, e diz que “não se nasce traficante, torna-se traficante, ou não se nasce aluno, torna-se aluno”, destacamos que *não se nasce cego, torna-se cego*, pois isso “tem a ver com a formação social em que vivemos” (p. 156).

Numa pesquisa realizada com DVs [deficientes visuais], Gottesman (1976), entre outros dados, mostra: sujeitos cegos, bem ajustados e integrados com seus familiares e com o ambiente, foram na infância bem aceitos e tratados primeiro como crianças e depois como cegos, realizando rotinas domésticas com seus irmãos (MASINI, 1993, p. 68).

Da mesma forma, é a exclusão/segregação das pessoas cegas dos processos educacionais desde a mais tenra idade “transforma” o sujeito que poderia ser *aluno* em *deficiente*. Mais uma vez apontamos para uma situação na qual a ausência da visão se torna destaque em detrimento das possibilidades que a linguagem proporciona para/nas relações do sujeito com o mundo.

Lira e Schilindwen (2008), a respeito da não tomada de posição de pais e educadores sobre a consideração da pessoa, e não do deficiente que, “os problemas nascem da atitude dos pais videntes em relação à criança cega, de situações sociais, da inadequação do ensino” (LIRA E SCHLINDWEIN, 2008, p. 175). As pesquisadoras esclarecem ainda que “por um longo período da história os indivíduos com diferenças visuais, ao lado de outras pessoas consideradas como ‘deficientes’, viveram um duro processo de desvalorização e de exclusão social” (idem), e como estes indivíduos “pouco valiam” para a sociedade, esta respondia com a negação de seus direitos. Ponderam, ainda, que a criança cega tem mais pontos em comum com as crianças videntes que diferenças reais: “o que a torna [criança cega] diferente dos outros é o fato de não dispor da visão e este é o ponto básico a ser considerado” (p. 68). Contudo, quando uma criança cega adentra os portões escolares, se depara (sem saber) com uma discursividade historicizada por

memória que a define como *diferente*, na melhor das hipóteses, mas, de modo geral como incapaz, ou menos humana que os demais.

Para os pais, os profissionais e as instituições em geral, a impossibilidade do ver confunde-se com a impossibilidade do existir, do aprender, do comunicar-se, do relacionar-se, do fazer parte, entrar para a cultura e tornar-se sujeito (ORMELEZI, 2006, apud. NUNES, 2008, p. 121).

A cegueira, como efeito dos processos relacionais (sujeito-sujeito; sujeito-objetos de conhecimento) provoca socialmente um caráter de impossibilidade do sujeito existir, pois não pode(ria) fazer parte dos espaços sociais como todos os demais. Os sentidos que circulam nessa memória é de que a pessoa cega não poderia aprender, comunicar-se e socializar-se de forma satisfatória, justificando seu isolamento e até a sua morte, em alguns períodos da história da humanidade. A “confusão” entre a impossibilidade de “ver” com a impossibilidade de “existir” atravessa os discursos sobre a cegueira, atribuindo sentidos para uma condição física, que se confunde com uma condição singular de existência.

Assim afirmamos porque, para nós,

os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele (ORLANDI, 2002, p. 43).

Apesar de todo ser humano nascer cego e dependente dos outros, nos esquecemos disso rapidamente, e passamos a considerar essa condição, cegueira, como uma condenação a eterna dependência à boa vontade alheia.

[...] ao nascer, o bebê só percebe luz, devido à mácula não estar totalmente desenvolvida e ao cérebro ainda não saber interpretar os estímulos visuais que recebe. Aos três meses, no entanto, o bebê já consegue fixar a visão, pois a área macular está estruturada, podendo seguir um objeto com o olhar. Aos nove meses, inicia a visão de relevo, tendo noção de distância e de formas (SANTOS, 2007, p. 28).

O desenvolvimento biofisiológico humano se dá em um longo tempo de maturação, “a visão, como todos os aparelhos e sistemas do organismo, necessita de um

tempo de maturação” (SANTOS, 2007, 26), que se prolonga por décadas. Pinheiro (2007), citando Reed (2005) destaca que:

O estágio final de maturação ontogenética⁴ do sistema nervoso é marcado pelo processo de mielinização; este se inicia no útero (sexto mês de vida intrauterina), se intensifica após o nascimento (por volta dos dois anos), e prossegue às vezes até a terceira década (p. 47).

O autor completa que, quanto maior for a mielinização⁵ das células nervosas, maior será a velocidade de propagação do impulso nervoso, melhorando assim a eficiência na transmissão de informação: “dessa forma, o processo de mielinização tem uma relação direta com a aprendizagem”, e esse processo de mielinização se estende por vezes até os 30 anos de idade, ou seja, o ser humano nasce incompleto. Ou seja, o ser humano inicia a sua vida como indivíduo sem que o sentido da visão esteja completamente formado. Assim, todos nascemos “cegos” ou “deficientes visuais”, no mínimo, isso se tomarmos em sentido estrito a definição de cegueira dada pela Organização Mundial da Saúde.

Segundo a OMS, Organização Mundial da Saúde (1972, apud J. V. G. OLIVEIRA, 2002), os cegos são aqueles que apresentam acuidade visual de 0 a 20/200, ou seja, enxergam a 20 pés de distância aquilo que sujeitos de visão normal enxergam a 200 pés, no melhor olho, ou que tenham um ângulo visual restrito a 20 graus de amplitude. A visão subnormal é aquela em que a acuidade visual é de 20/200 pés a 20/70 pés no melhor olho (idem, p. 26).

Entretanto, apesar de a criança até os nove meses de idade não poder perceber muito mais que o contraste entre claro e escuro, e o relevo, não as classificamos como “cegas”, tendo em vista que este é um processo pelo qual todos os seres humanos passam, ou seja, é a normalidade da espécie. No entanto, não nos atentamos para essa “incompletude”. Acreditamos que somos “completos”, “perfeitos” desde o nascimento e condenamos qualquer um que se apresente “diferente”, uma vez que os indivíduos estão imersos em uma estrutura hierárquica, baseada em valores de troca onde quem é

⁴ Ontogênese *sf* (*onto+gênese*) *Biol.* Série de transformações sofridas por um ser desde a sua geração até o completo desenvolvimento; evolução individual. Dicionário Michaelis.

⁵ Mielina. *sf* (*míelo+ina*) *Anat* Substância lipídica semitransparente que envolve à guisa de manga o cilindro das fibras nervosas, chamadas por isso *mielínicas*, e por sua vez é limitada externamente pela bainha de Schwann. Dicionário Michaelis.

classificado como deficiente, já entram em desvantagem por, supostamente, não ter a mesma quantidade e qualidade para trocar.

O enquadramento do indivíduo na posição-sujeito-cego se dará em um segundo momento, quando o desenvolvimento da visão não se processa de acordo com o ideal de “normalidade”, passando o indivíduo a ser interpelado pela ideologia que atribui um sentido para aquela determinada condição física, passando a ser denominado de cego, identificando-o a formações discursivas que o significam socialmente como deficiente.

1.3. Do abandono à caridade

Franco e Dias (2005, p. 5) ao descreverem o percurso da pessoa cega ao longo da história da humanidade, destaca que “em grande parte das sociedades primitivas não haviam cegos, pois os enfermos e as pessoas com deficiência eram mortos ou abandonadas”. O infanticídio das crianças que nasciam cegas, ou o abandono à própria sorte dos que ficavam cegos já adultos, era prática comum e aceita nas sociedades primitivas, tendo em vista que estes indivíduos não poderiam “contribuir” para a manutenção do grupo (manutenção da espécie e do grupo social) e, até mesmo, implicariam em perigo para a sua sobrevivência e de outros, uma vez que os deslocamentos pelo ambiente poderiam ser dificultados.

[...] a visão compartilhada era a de deficiência como dificultadora da sobrevivência/subsistência do povo, visto que um corpo disforme ou sem as funções que garantiriam o vigor e a força pouco contribuiria para a agricultura ou para a guerra (CARVALHO-FREITAS, 2011).

A deficiência era entendida como impossibilidade de sobrevivência, tanto individual como do grupo. A eliminação do desviante era possível ou até mesma determinada pelo Estado.

Em Esparta, onde o cidadão pertencia ao Estado, os pais tinham o dever de apresentar seus filhos perante os magistrados em praça pública; as crianças com deficiências eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, atitudes perfeitamente coerentes com os ideais atléticos e clássicos que serviam de base à organização sociocultural dos espartanos (FRANCO E DIAS, 2005).

As normas do Estado, portanto sociais, eram as que determinavam a adequação e a utilidade social. Quem não se enquadrava às normas de perfeição poderia e deveria ser eliminado. Caso os pais não aceitassem a eliminação do filho “defeituoso” deveriam sofrer as consequências de seus atos. Esta história foi atualizada por Frank Miller na *grafics novel* 300 de Esparta⁶, que posteriormente tornara-se filme sob o nome 300 pelas mãos de Rudolph Maté, em 2006 (figura 1). Na história criada por Miller, um personagem nos interessa: Ephialtes.

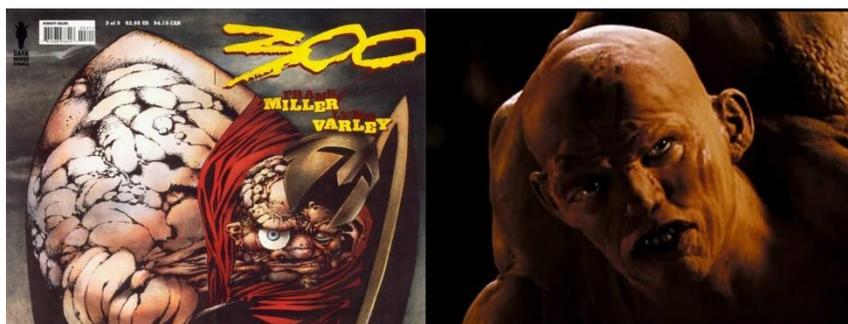


Figura 1 - Fig. 01. Ephialtes – a imagem da esquerda criação de Frank Miller, a da direita caracterização do personagem para o filme 300 de Esparta.

A história de Ephialtes foi construída no entorno da lei da Cidade-Estado de Esparta, que determinava que todas as crianças deveriam ser apresentadas ao magistrado para a inspeção de forma a determinar se eram perfeitas ou não para servir ao Estado. Como Ephialtes não se enquadrava nesse ideal de perfeição, seus pais resolveram fugir da cidade para que a criança não fosse morta. Os anos se passaram, a guerra com os Persas se aproximava e Ephialtes, já adulto, retornara para se oferecer para lutar ao lado de

⁶ Editora Abril – Minissérie em 5 edições, Autores: Frank Miller (roteiro e arte) e Lynn Varley (cores), Preço: R\$ 3,50 (preço da época), Número de páginas: 32 por fascículo, Data de lançamento: 1999

Leônidas contra o exército de Xerxes. Entretanto, Ephialtes foi rejeitado e humilhado por Leônidas em função de sua deformidade, deixando claro que ele de nada valeria para o seu exército de soldados “perfeitos” e atléticos⁷. Inconformado com a rejeição e humilhação, Ephialtes entrega a estratégia de Leônidas para o rei Xerxes, levando todo o grupo à morte, seguindo a receita básica da indústria cinematográfica que estipula que os vilões com deficiência destilam o seu ódio e o rancor pelo seu destino cruel e despejam sua ira naqueles que escaparam desta sina, numa retaliação à normalidade (MOTTA, 2008).

O discurso posto pela narrativa fílmica relaciona diretamente a deformidade à falta de caráter do indivíduo, promovendo o efeito de sentido que circula numa interpretação de que se este indivíduo tivesse sido eliminado quando ainda criança, Leônidas e seu exército de “normais” teria triunfado sobre os Persas. Ao final do filme não nos questionamos sobre a rejeição e exclusão que Ephialtes sofrera durante a infância pela sociedade, apenas ficamos com a impressão de que a conduta moral desta pessoa com deficiência é no mínimo questionável.



Figura 2 - Ephialtes sendo humilhado por Leônidas – 300 de Esparta. Fonte <http://3.bp.blogspot.com>

Na *grafic novel*, o encontro de Ephialtes com Leônidas é narrado desta forma.

⁷ Como se observa na figura 1, em ambas as produções, tanto na minissérie de Frank Miller e Lynn Varley, quanto no filme 300 de Rudolph Maté, os traços que caracterizam o personagem Ephialtes exageram sua deformidade, transformando-o em um indivíduo reconhecido como não-humano.



Figura 3- Ephialtes – 300 de Esparta. Fonte <http://3.bp.blogspot.com>

No desenho de Frank Miller, os traços que compõem Ephialtes e Leônidas são formas que impactam a interpretação sobre a condição de cada um dos personagens. Leônidas é alto, forte e mesmo que a vestimenta vermelha lhe cubra o corpo, pode-se deduzir que ele é um homem atlético, capaz do enfrentamento corporal, fisicamente capaz de enfrentar uma luta. Já Ephialtes é traçado com uma corcunda, pernas irregulares e mesmo tendo braços grossos, estes contêm também traços irregulares, não sendo possível ao leitor identificar se trata do traçado de músculos, ou de deformidades.

Entretanto, dois elementos são comuns aos dois personagens – a capa vermelha e a lança que os igualaria como pertencentes ao exército de Esparta. Contudo, mesmo esta última, não se apresenta completa no caso de Ephialtes, e a capa não cobre todo o seu corpo, que se apresenta desnudo em sua maior parte. A representação de Ephialtes promove, como efeito, a ênfase sobre o que diferencia e distancia esses dois filhos de

Esparta – a (im)perfeição da forma de Ephialtes, e a perfeição, a partir das normas do Estado, das formas de Leônidas.

O texto também é expressivo: *“tu padre te debio enseñar como funciona nuestra falange. Luchamos como una unica unidade. Impenetrable esa es la fuente de nuestra fuerza”*, que pode ser parafraseada para “a fraqueza está no diferente”, “você é diferente, portanto fraco”, ou seja, a “igualdade” une e traz a força, a “diferença” enfraquece e leva a derrota.

A representação da pessoa deficiente como indivíduo fraco, imoral e incapaz de se colocar lado a lado à um grupo de modo a contribuir com a sua defesa e desenvolvimento é apresentado como exemplo no filme que, assim como compreendemos uma obra artística, significa não como material, mas como materialidade significativa, fazendo circular um discurso sobre a deficiência que se atualiza e se inscreve nas mais diferentes formas de expressão social. A dicotomia está posta entre o perfeito e o imperfeito, entre o normal e o anormal, entre a virtude e a fraqueza, e está marcada na superfície linguística nos gestos de narração. Para nós, tal acontecimento coloca, na relação com o que vimos dizendo acerca da cegueira, uma situação:

As imagens negativas [...] vão se infiltrando na vida, atitudes e linguagem, colaborando para manter o estigma e a discriminação com relação à deficiência. Os discursos carregam e perpetuam essa posição negativa, vetando ao cego e às pessoas com outras deficiências o direito à participação plena na sociedade (MOTTA, 2008).

Carvalho-Freitas (2011), observa que nesse período a matriz de interpretação subsistência/sobrevivência se impunha sobre as demais. “O padrão de comportamento e a ação que permanece é a busca da manutenção da sociedade”, as possibilidades de inserção das pessoas com deficiências estão condicionadas diretamente à sua capacidade de provar a sua utilidade para o grupo. Retomando os arquivos que narram os sentidos que constituem o imaginário sobre a cegueira, não só a questão da sobrevivência do indivíduo cego ou do grupo se impunha nessa relação de forças, mas também o discurso religioso também se destaca.

Nesse período [sociedades primitivas], o pensamento mítico era a forma que o povo adotava para explicar aspectos essenciais da realidade, como a criação do mundo, a natureza, as origens do povo e seus valores básicos. O elemento central do pensamento mítico é o apelo ao sobrenatural e ao mistério. São os deuses, os espíritos, o destino que governam a natureza, o homem, a própria sociedade (Marcondes, 2002, p. 20), e o conhecimento é revelado por esses deuses e por intermédio deles. (CARVALHO-FREITAS, 2011).

Na construção desse universo mágico, acreditava-se também que as “pessoas cegas eram possuídas por espíritos malignos, e manter uma relação com essas pessoas significava manter uma relação com um espírito mau” (FRANCO E DIAS, 2005). As pessoas cegas eram discursivizadas a partir do discurso religioso, constituindo-os em cegos, uma vez que o discurso da ciência sobre a fisiologia da cegueira inexistia. A posição sujeito-cego era constituída como um receptáculo de espíritos malignos que poderiam contaminar quem lhes tocasse. Com a ascensão do Cristianismo, novas concepções sobre a cegueira foram constituídas. Entretanto, outras permaneceram.

No Antigo Testamento, a cegueira era “sinônimo de escuridão, de pecado. Deus é luz, é claridade. O pecado é a escuridão, a ausência de Deus. [...] A cegueira é símbolo da ignorância, de pecado e falta de fé. Além disso, é considerada como um castigo enviado por Deus” (MOTTA, 2008, s/p). A cegueira era a marca de uma “falta”, de um “pecado” cometido contra os deuses, seja pela pessoa cega ou por seus familiares, e desta forma, deveriam envergonhar-se pelo pecado cometido. Vejamos que neste caso, o pecador poderia ser a pessoa cega ou um membro de sua família, trazendo, desta forma, o apontamento de uma desonra para todos que lhe tinham parentesco. Como não sabiam exatamente quem era o dono do pecado, melhor seria eliminar quem carregava a marca da falta como forma de livrar a família da vergonha de assumir que alguém é pecador. A pessoa com deficiência era, então, morta em sacrifício.

No mesmo campo de sentidos, na outra ponta, a cura da cegueira, na bíblia, está ligada à remissão dos pecados.

O Novo Testamento é importante para a compreensão da mudança de perspectiva com que a deficiência física e mental é tratada. Numa concepção diversa do Antigo Testamento, que trata os infortúnios em geral como uma manifestação dos castigos divinos, o Novo Testamento

trata as deficiências também como uma possibilidade de manifestação das obras de Deus. Segundo Bianchetti (1998), as pessoas com deficiência passam a ser consideradas como “instrumentos de Deus para alertar os homens, para agradecer as pessoas com a possibilidade de fazerem caridade” (CARVALHO-FREITAS, 2011, p. 10).

Essa mudança de concepção contribuiu para modificar o padrão como as pessoas com deficiência eram tratadas. A Igreja passou a abrigar estes indivíduos como forma de edificação moral e redenção aos olhos de Deus. Carvalho-Freitas (2011) destaca que essa mudança de pensamento influencia até hoje a forma como as pessoas com deficiência são tratadas pela sociedade ocidental.

A manifestação desta matriz de interpretação espiritual sobre a deficiência ainda pode ser contemplada na atualidade por intermédio de ações como as identificadas por Batista (2004), que argumenta que é um comportamento comum as pessoas portadoras de deficiência serem nomeadas como anjos, principalmente as crianças pequenas que possuem alguma deficiência; e também por Mantoam (2004), que afirma que muitas pessoas associam os professores, pais e todos aqueles que trabalham com portadores de deficiência como ‘seres abnegados, santificados em vida, servidores do bem’ (idem, p. 13).

Em outras culturas onde o pensamento Cristão não penetrou de forma massiva, o cego recebeu outro tratamento. Na China era comum os cegos serem treinados para serem músicos, devendo treinar o ouvido e a memória para executar as mais diversas canções. No Japão, além da música, a massagem e a religião, outros trabalhos também foram encorajados.

Muitos cegos se transformaram em contadores de histórias e historiadores, gravando na memória os anais do império, os feitos dos grandes homens e das famílias tradicionais, sendo encarregados de contar isto para outras pessoas, perpetuando, assim, a tradição (idem, p. 7).

Em ambas as culturas as pessoas cegas deveriam buscar a autossuficiência. No Império romano, pessoas cegas também atuavam como filósofos, advogados, músicos, poetas e professores. Cícero aprendeu filosofia e geometria com Dodotus, que era cego. Homero, músico e poeta grego, serviu de inspiração para autores épicos como Virgílio (século I a.C), Camões (século XVI), e Milton (século XIII).

Em todos os casos a cegueira é uma marca distintiva na forma como a sociedade significa as pessoas em sua relação com o social, atribuindo a elas seja uma incapacidade inata de sobrevivência, passando por uma pessoa detentora de poderes místicos e exemplo de expiação de pecados, porque é constituída por uma deficiência, até ser considerada objeto de caridade rumo à redenção, tanto dos que recebem quanto dos que realizam a caridade.

1.4 Do isolamento à institucionalização

Com o fortalecimento dos paradigmas cristãos na sociedade ocidental, a forma como as pessoas com deficiência foram/são discursivizadas também se modificaram: de indivíduo incapaz de se adaptar à sociedade à “filho” de Deus. O infanticídio e a eliminação dos que apresentassem alguma deficiência não eram mais opções aceitáveis. Essa mudança de paradigma sobre o modo de consideração da pessoa com deficiência vem sendo atribuída ao cristianismo, que modifica, ainda que aparentemente, o estatuto da pessoa com deficiência de “coisa” para pessoa a ser cuidada.

Na Idade Média, com o apogeu do Cristianismo, elas [pessoas com deficiência] passam a ser alvo de proteção, caridade e compaixão. Ao mesmo tempo, justifica-se a deficiência pela expiação de pecados ou como passaporte indispensável ao reino dos céus. Surgem assim, as primeiras instituições asilares com encargo de dar assistência e proteção às pessoas deficientes (BRUNO, MOTTA, 2001, p. 25).

A ética cristã impedia a prática de eliminação dos deficientes, elevando a pessoa humana “à categoria de valor absoluto e todos os homens, sem exceção, passaram a ser considerados filhos de Deus” (FRANCO & DIAS, 2005), obrigando, assim, o seu acolhimento e tratamento, principalmente dos que ficavam cegos em nome das guerras travadas por motivação religiosa.

Em 1260, Luís XII fundou, em Paris, o asilo de Quinze-Vingts, a instituição mais importante da Idade Média destinada exclusivamente para cegos, com o objetivo de atender trezentos soldados franceses que tiveram seus olhos arrancados pelos sarracenos durante as Cruzadas, mas que ofereceu atendimento também a outros cegos franceses (idem).

Franco e Dias destacam, ainda, um dos grandes exemplos da tomada da cegueira como castigo, ou marca de derrota, acontecido no século anterior à criação do asilo Quinze-Vingts. Este acontecimento se fez pelas mãos de Basílio II, então imperador de Constantinopla, que num gesto contraditório, ao vencer a guerra contra os Búlgaros, libertou cada um dos prisioneiros, mas não sem antes marca-los com um símbolo de derrota – a cegueira. O Imperador vitorioso mandou arrancar os olhos de 15 mil prisioneiros búlgaros antes de retornarem à sua pátria. Para cada 100 homens que tiveram os dois olhos arrancados, um tinha um dos olhos preservados para poder guiar os outros 99 em sua marcha para casa. A cegueira, nessa e em tantas outras situações de guerra era estimada como punição máxima, superando até mesmo a morte. Cegar os inimigos foi considerada uma punição de maior prejuízo, impondo uma nova ordem de organização para aqueles que recebiam tal punição.

O declínio do feudalismo e a ascensão do mercantilismo também significaram uma mudança de postura nas formas como as pessoas com deficiência eram significadas.

O período renascentista representou um marco, um revisar dos preconceitos, normas, estatutos, crenças e práticas sociais no que diz respeito ao modo de se relacionar com a pessoa com deficiência que, até então, era explicada como obra do demônio e/ou do divino” (FRANCO & DIAS, 2005, s/p.).

No entanto, essa mudança de paradigma não impedia o isolamento de pessoas com deficiência, e até mesmo o prescrevia como forma de redenção: “a cegueira deixa de ser um estigma de culpa, de indignidade e transforma-se num meio de ganhar o céu, tanto para a pessoa cega quanto para o homem que tem piedade dessa pessoa” (idem, s/p.). As igrejas católicas, em um primeiro momento, passaram a acolher os desvalidos e deficientes em seu interior; em um segundo momento constituíam asilos com essa finalidade.

A obra literária *O Corcunda de Notre-Dame*, romance de autoria do escritor francês Victor Hugo, publicado em 1831, pode ser tomado como a representação literária deste universo social. Na obra, Quasimodo encontra abrigo no interior da Catedral de Notre-Dame e lá vivia em reclusão recebendo a caridade do arqui-diácono Claude Frollo, por quem desenvolve respeito e admiração. Contudo, quando os interesses pessoais do arqui-diácono se impõem nessa relação, Quasimodo é deixado à própria sorte e sofre toda a ira e desprezo da sociedade, restando a ele, apenas, o isolamento e a morte.

Em muitos casos a exposição pública da deficiência também era uma forma aceita de expiação dos pecados. Ao expor as chagas as pessoas com deficiência exercitavam a humildade e a resignação. Na outra ponta, os fiéis eram incentivados a exercitar a caridade, doando não somente para os desvalidos, diretamente, mas também para as instituições que se propunham a cuidar destas pessoas.

Com a passagem do mercantilismo para o capitalismo, o discurso da ciência inicia seu longo percurso no processo de (re)significação das deficiências, qualificando a oposição entre normalidade/anormalidade, o que mais uma vez promoveu uma modificação nas formas de tratamento e acolhimento destas pessoas. Entretanto, por compreendermos que a memória discursiva significa na densidade da história, não podemos deixar de remontar uma situação:

Essa matriz de interpretação da deficiência, que tem por critério definidos como normais para o ser humano, origina-se na Idade Moderna, período considerado como de transição entre o Feudalismo e o Capitalismo, fecundo do ponto de vista econômico, filosófico e científico (CRAVALHO-FRITAS, 2011, p. 11).

A discursivização das doenças e das deficiências a partir das produções científicas contribuíram para que estas passassem a ser significadas também de outros modos, e não mais como obra do demônio e/ou de divindades, o que estabeleceu outras condições para que as pessoas com deficiência fossem tratadas de forma a garantir, então, a sua produtividade – daí o acolhimento de *todos* no funcionamento de sociedades capitalistas. Um outro processo passa a funcionar para a constituição de outra posição-sujeito-deficiente. Contudo, os processos discursivos que se puseram a significar e, assim, a

constituir os sujeitos e as relações entre os sujeitos e as coisas não deixaram de produzir efeitos.

Os efeitos desses discursos continuam a atravessar/constituir os sujeitos, como pontua Orlandi (2012): “não é senão na contradição que caminha a história”. Os discursos sobre a deficiência se constituíram na contradição entre o amaldiçoado e o abençoado, entre o pecado e a redenção, entre o normal e o anormal. Contradição essa que continua a produzir efeitos nos diferentes modos de se conceber e interpretar a deficiência.

Nesse processo, as identidades sociais são forjadas na lógica das performances (desempenhos) a serem expressas, conferindo ao conhecimento a relação restrita com o poder adquirir visibilidade nos desempenhos a serem medidos (LAGAZZI, 2010, p. 90).

As pessoas com deficiência, na lógica do funcionamento de sistemas capitalistas, passam a ser medidas e graduadas, assim como, passam a ser consideradas em possíveis *treinamentos* para a execução de tarefas que contribuiriam não só para a sua subsistência, mas também para a sociedade. Surge a preocupação com a educação/treinamento/capacitação destas pessoas para o convívio produtivo em sociedade, mobilizando também a atenção da medicina, que fez uso, por exemplo, dos conhecimentos construídos pelo médico italiano Girolínia Cardono, iniciados no século XVI. Cardono estudou a possibilidade de ensinar pessoas cegas a ler através do tato. É deste período também que se localiza os primeiros livros dedicados ao assunto, escritos por Peter Pontamus, Fleming (cego) e o padre Lara Terzi (BRUNO & MOTTA, 2001).

A partir deste período, as ideias difundidas foram ganhando força até que, em 1784, surgiu em Paris, criada por Valentin Haüy, a primeira escola para cegos: Instituto Real dos Jovens Cegos, onde se ensinava a ler através da impressão de textos em papel muito forte, que permitia dar relevo às letras. No século XIX, proliferaram na Europa e nos Estados Unidos escolas com a mesma proposta educacional. Em 1819, ingressa, no Instituto Real dos Jovens Cegos, o jovem Louis Braille, que mais tarde viria a desenvolver um sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos – o sistema Braille. Com a utilização do método Braille, a educação da pessoa cega teve um grande desenvolvimento (LIRA & SCHLINDWEIN, 2008, p. 175).

Inspirado pela iniciativa francesa, Dom Pedro II criou no Brasil, em 1854, o *Imperial Instituto de Meninos Cegos* que se tornaria um marco no atendimento de pessoas deficientes visuais na América Latina. Com a derrubada da monarquia o Instituto foi renomeado e passou a se chamar *Instituto Benjamin Constant*, e permaneceu como única referência em pesquisa e educação para pessoas cegas até o ano de 1926, ano que foi inaugurado, na cidade de Belo Horizonte, o Instituto São Rafael, seguido pelo Instituto para Cegos “Padre Chico” (1927), em São Paulo.

O século XX viu o esgarçamento do discurso da medicina sobre a deficiência com a materialização da tese da eugenia, formulada no século anterior pelo francês Francis Galton. O pensamento eugenista leva ao extremo a polaridade entre normalidade e anormalidade. Nesse campo de elaboração, o

movimento eugenista, ao procurar ‘melhorar a raça’, deveria ‘sanar’ a sociedade de pessoas que apresentassem determinadas enfermidades ou características ‘indesejáveis’ (tais como doenças mentais ou os então chamados ‘impulsos criminosos’), promovendo determinadas práticas para acabar com essas características nas gerações futuras (MACIEL, 1999, 121).

O discurso eugenista fundamentou as ações do partido nazista alemão, fornecendo as bases para as políticas de extermínio de pessoas com deficiência.

Tempos de guerra, segundo Hitler, "são os melhores momentos para se eliminar os doentes incuráveis". Muitos alemães não queriam lembrar dos indivíduos incompatíveis com seu conceito de “raça superior”. Os deficientes físicos e mentais eram considerados “inúteis” à sociedade, uma ameaça à pureza genética ariana e, portanto, indignos de viver. No início da Segunda Guerra Mundial, indivíduos que tinham algum tipo de deficiência física, retardamento ou doença mental eram executados pelo programa que os nazistas chamavam de “T-4” ou “Eutanásia” (United States Holocaust Memorial Museum, Washington, DC).⁸

O “programa de eutanásia”, também denominado por “T4”, visava higienizar a sociedade alemã das impurezas que essas pessoas representavam para o projeto nazista. Antes da eliminação de Bebês, deficientes e crianças pequenas eram mortas com doses

⁸ Disponível em: <http://www.ushmm.org/outreach/ptbr/article.php?ModuleId=10007683>. Acesso em ago. 2015.

letais de drogas, ou por inanição. Morrendo por fome ou por falta de cuidados, centenas de pessoas com algum tipo de deficiência eram mortas para que não deixassem descendentes. Esta política cumpria duas funções básicas: eliminavam os considerados degenerados da raça, economizando recursos financeiros fazendo com que o Estado Nazista não precisasse “gastar” com o tratamento de indivíduos que não poderiam produzir e, ao mesmo tempo, promoveriam a melhoria da raça ariana.

Porém, se o caso da Alemanha nazista é horrorizante e mesmo inqualificável, é sempre bom lembrar que países tidos como democráticos, tais como os Estados Unidos, a Suíça e alguns países nórdicos, também adotaram políticas eugênicas (MACIEL, 1999, p. 122).

Para as pessoas que imaginam que a prática eugenista não encontrou terreno fértil no Brasil, gostaríamos de destacar três eventos de nossa história recente, no século XX, mas que são pouco comentados: a realização do 1º Congresso Brasileiro de Eugenia (1929), o extermínio de 60 mil⁹ pessoas classificadas como degeneradas no Hospital Colônia de Barbacena-MG (1903 a 1996), e o Decreto Lei 406 de 1938, que regulava a entrada de pessoas no Brasil. Escolhemos citar estas três situações devido a sua significância e os seus efeitos sobre os processos sociais que se seguiram. Estes são, também, eventos pouco abordados, funcionando num movimento de se fazer esquecer.

O primeiro evento, o 1º Congresso Brasileiro de Eugênia, foi organizado na cidade do Rio de Janeiro como parte das comemorações do centenário de criação da Academia Nacional de Medicina, e teve por objetivo debater os avanços das teorias eugênicas no Brasil. Buscando ampliar a difusão das teses apresentadas, o congresso não se limitou ao universo médico e abriu suas portas para sociólogos, jornalistas e educadores. Neste evento, diversas teses foram apresentadas e na mesma situação foi votado um documento contendo recomendações a serem seguidas pelo governo brasileiro, caso esse desejasse melhorar a “raça” brasileira.

Alguns títulos nos fornecem um panorama das ideias discutidas tais como: Política eugênica em geral, educação moral e eugenia, Prophylaxia do espirítismo, Toxicomania, Da imigração europeia para o nordeste

⁹ Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/mg/2013-07-12/holocausto-brasileiro-60-mil-morreram-em-manicomio-de-minas-gerais.html>

brasileiro, Feminismo e a raça (na realidade este era o tema de duas teses que não foram colocadas em votação), Acordo conjugal e eugenia, Registro genealógico, O alcoolismo e a raça. Typos anthropologicos, Pedagogia da Educação Physica e **Estatística dos tarados no Brasil: cegos, surdos-mudos, débeis mentais e atrasados, epiléticos, toxicômanos, alienados, vagabundos** (MACIEL, 199, p. 137). Grifo nosso.

Sobre essa situação, algumas considerações precisam ser feitas: o Congresso não seria proposto se não houvesse ressonância destas ideias na comunidade científica e médica brasileira, sobretudo na Capital Federal do País. A iniciativa não se efetivaria sem a complacência do Estado e da sociedade civil. Dentre as teses apresentadas, a que nos chamou mais a atenção, devido ao tema do nosso trabalho, foi a que classifica como “tarados” as pessoas com deficiência, seja esta física ou mental, classificando-as como “degeneradas”.

Essa classificação impunha às pessoas com necessidades especiais a posição de anormal, pois seriam portadoras de “desvios doentios do tipo normal da humanidade” que seriam “hereditariamente transmissíveis, com evolução progressiva no sentido da decadência” (ASSUMPÇÃO JR; KUCZYNSKI, 2000, p. 02), fazendo-se necessário, então, adotar medidas “saneadoras”, visando a eliminação do problema. “A proposta da tese ‘esterilização eugênica dos criminosos’ entrou em votação, [... sendo] aprovada legítima a esterilização dos ‘degenerados’ dentro das indicações dos neuro-psiquiatras” (MACIEL, 1999, p. 137). A medicina foi chamada para classificar quem seria e quem não seria agraciado com o título de “normal”, substituindo, o que antes se dava por ordem do divino e, na situação, designado pela medicina.

Podemos dizer, em certa medida, ao olharmos para a formação do Estado brasileiro, que o discurso racista/segregacionista esteve presente desde sua formação. O Brasil se formou a partir de um processo de invasão e dominação de um grupo social por outro. Os portugueses se apossaram de terras antes pertencentes aos povos indígenas nativos, e iniciaram um processo de aculturação e eliminação dos sujeitos que não se submetiam à sua dominação, estabelecendo a dicotomia entre um “nós” - brancos europeus - e um “eles” – indígenas/não-brancos. A essa relação já conflituosa foi acrescida um grande

contingente de negros africanos, escravizando-os e promovendo um desmonte das tradições culturais destes povos.

Enquanto o sistema escravista persistiu, o controle do acesso aos bens e serviços da sociedade/Estado era dado pela condição de livre ou cativo, entre sujeito e coisa, “facilitando” o controle sobre as posições-sujeitos. Com a aproximação do fim do regime escravista e monárquico, esta dicotomia sofreu um abalo, fazendo surgir um novo problema: como estabelecer e legitimar diferenças dentro de uma sociedade capitalista que pressupõe uma liberdade e igualdade de direitos? Novas proposições precisavam ser forjadas para legitimar o sistema de privilégios estabelecidos durante séculos de dominação branca/europeia, e o discurso eugenista fornecia argumentos interessantes para esse grupo. Sustentando políticas de imigração subsidiada pelo Estado de forma a “branquear” e normalizar a sociedade brasileira.

A política de “branqueamento”/normalização da sociedade brasileira significou não somente o subsídio à migração de significativos contingentes de trabalhadores brancos-europeus, mas também a substituição dos trabalhadores não brancos nacionais por esta nova mão de obra. A justificativa seria a “melhor” qualidade dos trabalhadores europeus em detrimento a quem não podia se discursivizar como “italo-brasileiro”, “teuto-brasileiro” ou por qualquer outro prefixo que o tornasse distinto, de origem que “melhorasse” o seu sangue. Discursos esses que se encontram na base das teorias eugênicas que circularam por todo o território nacional, e ainda encontram eco.

Outro exemplo de como essas teorias que atravessaram o discurso do Estado brasileiro se marcam no discurso oficial, temos o Decreto Lei 406 de maio de 1938 (um dos acontecimentos citados por nós anteriormente), que estabelece:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, DECRETA: CAPÍTULO I - DA ENTRADA DE ESTRANGEIROS

Art. 1º Não será permitida a entrada de estrangeiros, de um ou outro sexo: I - **aleijados ou mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos**; II - indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres; III - que apresentem afecção nervosa ou mental de qualquer natureza, verificada na forma do regulamento, alcoolistas ou toxicômanos; IV - doentes de moléstias infectocontagiosas graves, especialmente tuberculose, tracoma, infecção

venérea, lepra e outras referidas nos regulamentos de saúde pública; V - que apresentem lesões orgânicas com insuficiência funcional; [...] VIII - de conduta manifestamente nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições; [...] XI - que se entreguem à prostituição ou a explorem, ou tenham costumes manifestamente imorais (BRASIL, 04/05/1938).

Este decreto, imposto por Getúlio Vargas, estabelece parâmetros de admissibilidade de “quem” poderia ser aceito em território nacional. Pessoas cegas, surdas ou com deficiência não poderiam entrar no país. Outros “indesejados” também tinham sua entrada barrada: indigentes, ciganos, vagabundos, com afecção nervosa ou mental, alcoólatras ou com doenças transmissíveis. Para regular essa entrada, o discurso da medicina era novamente posto em evidência, de modo a sustentar cientificamente esta decisão: “Os atestados relativos às condições físicas e de saúde dos estrangeiros, serão passados por médicos de confiança dos consulados” (idem, parágrafo 5º), cabendo à medicina estabelecer quem estava apto a tornar-se brasileiro. As “degenerações” não eram admitidas como forma de não “piorar” as condições raciais brasileira.

O discurso preconceituoso e discriminatório sobre as pessoas com deficiência é direto e sem muitos rodeios. O legislador não se utiliza de subterfúgios para esconder o seu propósito, como o fez no artigo 2º da mesma lei; “o Governo Federal reserva-se o direito de limitar ou suspender, por motivos econômicos ou sociais, a entrada de indivíduos de determinadas raças ou origens, ouvido o Conselho de Imigração e Colonização”. O texto do artigo não especifica esta ou aquela “raça/origem”, deixa para instâncias inferiores determinar quem é ou não admissível. Nesta conjuntura o legislador não se compromete diretamente com a determinação de exclusão dos indivíduos, deixando para “outros” órgãos do próprio Estado realizar a tarefa, diluindo assim a sua responsabilidade em determinar quem deveria ser admitido, ou não.

A justificativa para este discurso era o conceito de “degenerados” aplicado de forma ampla à todas as pessoas que não se enquadravam no “padrão” de normalidade bio-social estabelecido. À essas pessoas eram reservadas a exclusão, manifesta pelo impedimento da entrada em território nacional ou a internação compulsória em asilos e manicômios.

Criado pelo governo estadual [de Minas Gerais], em 1903, para oferecer 'assistência aos alienados de Minas', até então atendidos nos porões da Santa Casa. O Hospital Colônia tinha, inicialmente, capacidade para 200 leitos, mas atingiu a marca de cinco mil pacientes em 1961, tornando-se endereço de um massacre (ARBEX, 2011, p. 1).

No Hospital Colônia de Barbacena, mais de 60 mil brasileiros perderam a vida em condições sub-humanas, sendo esta situação tratada como o "holocausto brasileiro". "Na cidade do Holocausto brasileiro, mais de 60 mil pessoas perderam a vida no Hospital Colônia [...]. As milhares de vítimas travestidas de pacientes psiquiátricos, já que 70% dos internos não sofria de doença mental, sucumbiam de fome, frio, diarreia, pneumonia, maus-tratos, abandono, tortura" (idem, p. 2). Da mesma forma que a sociedade alemã, durante o período nazista, buscava "desconhecer" o que acontecia dentro dos muros dos campos de concentração, a sociedade brasileira também se afastou dos horrores perpetrados dentro desta instituição para onde "eram enviados desafetos, homossexuais, militantes políticos, mães solteiras, alcoolistas, mendigos, pessoas sem documentos e todos os tipos de indesejados, inclusive, doentes mentais" (idem, p.2), para serem "tratados" de suas "degenerações".

Ao trazermos estes exemplos em meio a discussão acerca do nosso tema, objetivamos apontar para as diferentes condições para a constituição da pessoa deficiente, buscamos recompor as marcas deixadas por estes discursos na constituição sobre a composição/construção do dizer. Nesse sentido, a pessoa cega tem que confrontar não somente uma sociedade organizada para e por videntes, mas também, e principalmente, os discursos que o classificam como inferiores, como degenerados.

Assim como a constituição da pessoa cega passa pelas condições apresentadas, a constituição de práticas sociais, como as práticas pedagógicas, está afetada, também, pelo imaginário acerca do que é a pessoa deficiente, já constituída pela memória discursiva. Orlandi (2002) destaca que o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem, e que não "brota" de qualquer lugar, do nada. Ele se "assenta no modo como as relações sociais se inscrevem na história", estabelecendo relações de poder. "Aí, diríamos, começa o processo de constituição do sujeito: o indivíduo é afetado pela língua e interpelado pela

ideologia, constituindo a forma sujeito histórica” (ORLANDI, 2014, p.155) que atravessa as formas como as pessoas cegas são significadas na sociedade.

CAPÍTULO 2

A NORMATIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE A DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, nos debruçamos sobre textos oficiais (Lei Federal nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, Decreto Presidencial nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 e Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000) que buscam definir a “deficiência” e os “direitos”, das pessoas-alvo dessa legislação, estabelecendo a normatização e a institucionalização das discursivizações sobre a pessoa cega. Devemos lembrar que o estabelecimento de leis, muito mais que “garantir” o direito “à”, evidencia sobretudo a falta do direito “das” pessoas as quais pretende acolher. A escolha destes três textos oficiais para imprimirmos alguns gestos de interpretação, deriva do processo de construção do percurso desta pesquisa, que teve início a partir da necessidade objetiva de atender um aluno cego em uma sala de aula regular do ensino médio.

Ao nos depararmos com a necessidade de atender a este aluno não vidente, buscamos entre os nossos pares informações e conselhos de como construir um programa de aula que atendesse a essa demanda. Dentre os aconselhamentos e sugestões, a que mais se repetiu foi a sugestão para a consulta aos referidos textos oficiais, como se neles contivesse toda a informação que necessitaríamos para trabalhar. Contudo, ao consultar estes textos encontramos apenas a forma como o Estado constitui a posição-sujeito-deficiente e as normas gerais que buscam assegurar os direitos individuais das pessoas com deficiência.

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei (BRASIL, Lei 7.853/1989).

Num gesto inicial de interpretação, nos colocamos a parafrasear o que expusemos acima:

Até a data da publicação desta lei, as pessoas com deficiência não tinham direito ao pleno exercício dos direitos individuais e sociais, ou à sua efetiva integração social (como já havia sido agraciado a todos os cidadãos na Constituição Federal Brasileira).

Este exercício inicial nos remeteu ao que diz Orlandi (2002, p. 82), quando observa que: “se digo ‘deixei de fumar’ o pressuposto é que eu fumava antes, ou seja, não posso dizer que ‘deixei de fumar’ se não fumava antes”, desta forma, o legislador ao afirmar que “ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências” ele está assumindo que esses direitos não estavam assegurados, apesar da pessoa com deficiência ser um cidadão como outro qualquer como determina a Constituição Federal de 1988, como podemos observar abaixo:

Título II – Dos direitos e garantias fundamentais

Capítulo I – Dos direitos e deveres individuais e coletivos

Art. 5º Todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade [...].

Como afirma Orlandi (idem, 83) “o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)”. Na questão apontada por nós, o pressuposto é o da não igualdade de direitos entre as pessoas consideradas normais, e as com deficiência. Apesar da CF/88 afirmar que “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”, a lei que a partir dela deriva tem por objetivo estabelecer as normas gerais para se assegurar “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social”, deixando perceber que a igualdade defendida na CF/88 ainda está por se constituir, e que as pessoas com deficiência constituem um grupo que não participa(va) plenamente da igualdade de direitos que o texto Maior apregoa.

Não há no texto da lei 7.853 um movimento de reconhecimento da desatenção para com esta parcela da população no passado. Apenas declara que “ficam estabelecidas normas gerais que asseguram [...]”, como se as pessoas com deficiência estivessem “chegando” na sociedade brasileira naquele momento. Não há um passado a ser

reconhecido, somente um futuro que se inicia com a edição da lei. A partir disso, tudo está por ser construído, não havendo um “antes” da Lei, portanto há tempo para se fazer, pois não há o que reivindicar se não existe um passado.

A mesma construção discursiva é encontrada no decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a referida lei, mesmo tendo-se passado dez anos entre a sua promulgação e a sua regulamentação, e a alternância de governo de José Sarnei para o de Fernando Henrique Cardoso, que estabelece:

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam **assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência** (BRASIL, Decreto 3.298/1999).

Vejamos que há, aí, um deslizamento no modo como um verbo é conjugado no texto de 1989 e no de 1999, promovendo um efeito de sentido a partir desse movimento de substituição da conjugação de um verbo.

1989 - “**asseguram** o pleno exercício” (na redação da Lei)

1999- “**assegurar** o pleno exercício” (na redação do Decreto)

No ano de 1989 o verbo “assegurar”, sendo apresentado no presente do indicativo, o efeito de sentido da lei 7853/1989 circulou no campo de significação da certificação, isto é, do início de um processo de confirmação, da textualização e do convencimento de que o que se propunha teria uma reverberação nos processos sociais. Já, na regulamentação dessa lei no ano de 1999, o efeito do verbo no imperativo é de tornar real, duradouro o que a lei anterior certificou, confirmou como direito. Podemos dizer ainda que o primeiro texto procurava *textualizar, reconhecer* que as pessoas com deficiência “também” tinham o direito de “exercer” os seus direitos, e o segundo objetivava *tornar duradouro* o “exercício” dos direitos reconhecidos pelo Estado.

Outro ponto que gostaríamos de destacar, na referida lei (7.853), é que em seu artigo 2º fica estabelecido que:

Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, **inclusive dos direitos à educação**, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (idem). Grifo nosso.

Partindo da mesa compreensão da prerrogativa, pensamos que se há a necessidade de se inserir no texto a expressão “inclusive dos direitos à educação [...]” torna-se possível apreender que esse direito poderia ser negado às pessoas com deficiência, ou que esses direitos não eram respeitados/concedidos a esses indivíduos antes da lei. O texto que à primeira vista visa reforçar o direito das pessoas com deficiência “à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social ...” traz o reconhecimento que estes direitos fundamentais não eram respeitados. Principalmente quando olhamos para as condições de produção históricas, sobre as quais pudemos discursivizar brevemente no capítulo anterior.

É interessante notar, na superfície linguística que destacamos, que as pessoas com deficiência também têm direito *à educação, à saúde, etc.* empregando o termo **inclusive** de forma a reforçar a garantia um direito estabelecido na Carta Magna de 1988.

Artigo 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, CF/1988, 1ª Edição).

Mesmo a Constituição Federal garantindo para todas as pessoas o direito à educação, saúde, trabalho, etc. parece-nos que as pessoas com deficiência não são abarcadas pelo termo “todos são iguais perante a lei”, necessitando assim de leis específicas que lhes garante “**inclusive** os direitos à educação”. Ou seja, para este grupo de pessoas, a Constituição não se aplica plenamente, necessitando que estas sejam nomeadas, ou melhor, que este grupo seja colocado em separado para que sejam reconhecidas como “sujeitos de direito”¹⁰. O direito da pessoa com deficiência se

¹⁰ Conforme também apontado por Barros (no prelo) acerca dos direitos da pessoa surda.

estabelece como efeito da estrutura social que interpela o indivíduo em sujeito-deficiente e o significa como tal.

Como efeito deste discurso ambíguo, as pessoas com deficiência, ao mesmo tempo que participam do “todos” globalizante da Constituição Federal brasileira – pois efetivamente são brasileiros – necessitam de leis específicas para que tenham seus direitos equiparados aos dos demais (os normais), que são abarcados pelo “todos” Constitucional.

Tal situação suscita a pergunta, já posta por Orlandi (2012) ao analisar o slogan “Brasil um país de Todos”, questionando “de que todos estamos falando: Somos todos nós brasileiros, que estamos evocados, ou todos em aberto? ” (p. 126). Afinal de que “todos” a Constituição Federal de 1988 está falando? Somos “todos iguais perante a lei” ou a lei é apenas para os que são “iguais”? Uma vez que é preciso criar leis suplementares, “que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua integração social, nos termos desta Lei” (BRASIL, 1989), para garantir/incluir, uma expressiva parcela da população que, a rigor, já deveria estar protegida pelo “todos” Constitucional.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta constituição

Vejamos que pelo artigo 5º da Constituição Federal de 1988, há a garantia expressa de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Contudo, o mesmo artigo coloca uma limitação, “garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País”. Utilizando-nos do recurso da paráfrase, poderíamos dizer:

Todos os brasileiros e estrangeiros residentes no País são iguais perante a Lei.

Somente os brasileiros e estrangeiros residentes no País são iguais perante a Lei.

A partir deste movimento poderíamos considerar que os “direitos sociais, a educação, a saúde, ...” são reservados apenas a quem está incluído no critério de ser brasileiro ou residente, havendo de forma mais específica o estabelecimento de um dentro e um fora para o Todos Constitucional. Todos não significam um movimento de acolhimento incondicional, pois nem todos fazem parte do “Todo”.

Há um *fora* e um *dentro* onde “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” (BRASIL, 1989), estabelece um *fora*, mas que dever ser integrado, por força de lei complementar e específica.

LEI 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua integração social, nos termos desta Lei.

DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999

Regula a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Art. 3º Para efeitos deste Decreto, considera-se:

I – deficiência – 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.

LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:

III – pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida: a que temporária ou permanentemente tem limitada sua capacidade de relacionar-se com o meio e de utilizá-lo;

As pessoas que estão fora do “padrão” considerado “normal”, que apresentem “anormalidades” ou “incapacidades”, não são entendidas como cidadãos plenos de

direitos, uma vez que o “Todos” Constitucional não é suficiente para garantir-lhes os direitos sociais, precisando de leis específicas para terem seus direitos **assegurados**, não bastando uma lei que se declara como sendo para “todos”, como pressupõe ser a Constituição para atender as suas necessidades como pessoa/cidadão. Costa (2014), corrobora nossas considerações ao dizer que “parece haver uma impossibilidade de se pensar a igualdade frente à deficiência, neste caso, o que coloca em suspenso a ideia de universalismo, além de provocar um desacordo na própria ideia de igualdade” (COSTA, 2014, p. 110).

Mesmo que se argumente que as pessoas com deficiência necessitem de recursos especiais para o seu atendimento no sistema educacional, o direito desse grupo à educação é o mesmo que o das pessoas que se apresentam no padrão de normalidade: “art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde [...] na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988), mantendo-se as práticas sociais iguais para todos.

A partir disso, pensamos que se “Todos têm o direito à educação”, a forma pela qual se dará a efetivação desse direito deve ser focada na especificidade de cada grupo ou sujeito, pois *todos têm direito* a educação independentemente de sua condição bio-psico-social. A pessoa com deficiência precisa de leis específicas que garantam, “inclusive”, os direitos básicos assegurados às demais pessoas que estão “dentro” do “todos” de que fala a Constituição, ou seja, sem “anormalidades”. Costa (2014, p. 111) destaca que “para estar dentro é preciso ser igual”, estabelecendo um dentro e um fora, um integrado e um segregado e se pergunta:

Como é possível incluir aquele que está segregado? Essa pergunta é fundamental, pois os autores supracitados [Touraine e Schaller] mostram que uma vez segregados, é impossível ao sujeito entrar nas relações sociais. Entretanto, há discursos que trabalham a ilusão da relação incluir/excluir como se a sociedade capitalista fosse a da oportunidade, como se ‘bastasse’ o sujeito estudar, trabalhar, ser competente, disciplinado, ter boa vontade para conquistar seu lugar (ao sol) (idem).

A palavra *inclusão* parece ser a pedra de toque dos discursos do Estado brasileiro a partir da Constituição Federal de 1988, como se o processo de “trazer” quem está fora para “dentro” do sistema bastasse para resolver o problema da inclusão/exclusão social.

Ilusão de que “através da ‘oportunidade’ dada pelo governo seria possível ao sujeito o ‘acesso’ a um lugar na sociedade” (idem, p. 98), desprezando a força que o interdiscurso tem na constituição do sujeito e, desse modo, das suas relações na sociedade.

A deficiência visual – assim como os outros tipos de deficiência – assume na sociedade em que vivemos uma diferença que é considerada uma desvantagem. A concepção do senso comum da pessoa cega fica tão restrita à limitação visual, que ela deixa de ser vista como um ser humano integral e passa a ser percebida frequentemente como um ser imperfeito e faltante (NUNES; LOMÔNACO, 2008, p. 121).

Quando a pessoa não vidente adentra ao sistema escolar, discursos pré-construídos a esperam, e geralmente “podemos afirmar que as baixas expectativas quanto ao seu desenvolvimento é um complicador em seu desempenho escolar” (idem, p. 123). A posição sujeito aluno-cego é atravessada pelo “que chamamos de relação de sentidos”, tendo em vista que não existe discurso que não se relacione com outros, “em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como dizeres futuros” (ORLANDI, 2002, p. 39), reclamando sentidos já construídos e validados, estabelecendo relações de forças nas quais a pessoa com deficiência entra no jogo em desvantagem, pois

a Instituição Escolar, constituída sobre alicerces políticos e ideológicos determinantes, marcada por sentidos circulantes numa sociedade urbana capitalista, constrói instrumentos e elabora a práxis pedagógica voltada a uma ideia de que se tem sobre o sujeito da escola (BARROS, 2014, p. 243).

Barros destaca ainda que o imaginário é um mecanismo que integra uma conjuntura social que se inscreve na historicidade e são regidas por relações de poder “materializada[s] no mecanismo de antecipação”, permitindo-se estabelecer sentidos sobre a/da “capacidade” dos sujeitos imaginados “numa instância escola-sujeito-sociedade” (idem, p. 244). Pensamos, a partir disso, que a criança não vidente é imaginada a partir de uma posição sujeito-deficiente, e assim é tratada, tendo em vista que “quando nomeamos algo, a palavra utilizada reflete, mesmo que não nos darmos conta disso, nossa percepção e ideologia sobre o que nomeamos” (DANTAS, 2014, p. 44).

Assim, ao termos um aluno cego em nossa sala de aula, nos motivando inicialmente a buscar por formas de auxiliar esse aluno no acompanhamento dos conteúdos curriculares, se mostrou frutífera como uma problemática a ser resolvida no percurso de uma pesquisa científica, mobilizando-nos para elaboração dessas considerações acerca da constituição da pessoa cega antes que nos colocássemos a pensar, de modo mais direcionado, sobre os processos educacionais possíveis em uma sala de aula com a presença de um aluno cego. Sobre isso, apresentamos nossas considerações no terceiro capítulo dessa dissertação.

CAPÍTULO 3

O VISUAL EM VERBAL

Neste capítulo, nos propomos a revisar e a compreender os processos educacionais vividos por nós com os alunos de uma sala de aula de ensino regular, também constituída por um aluno cego. A partir da necessidade objetiva de atender um aluno cego em uma sala de aula regular do ensino médio, ou seja, em meio a tantos outros alunos videntes com os quais não precisávamos elaborar atividades diferentes da que estávamos habituadas até então, nos colocamos a pesquisar sobre as possibilidades de orientação a esse aluno. Em meio a esta pesquisa, pouco ou nada encontramos para nos auxiliar na nossa prática em sala de aula. No entanto, uma máxima do senso comum insistia e se fazer presente: se uma pessoa apresenta deficiência em um sentido qualquer, outros sentidos podem ser, então, apurados.

Nesse caminho, já havíamos escutado acerca de audiodescrição para pessoas cegas em eventos culturais, mas nunca na prática do professor em sala de aula. A partir de então, a partir da própria prática em sala de aula, passei a fazer adaptações nos meus planos de aula.

Para que possamos aproximar o leitor dessas adaptações da prática da nossa prática em sala de aula, convidamos o leitor a observar as figuras 4 e 5, abaixo.

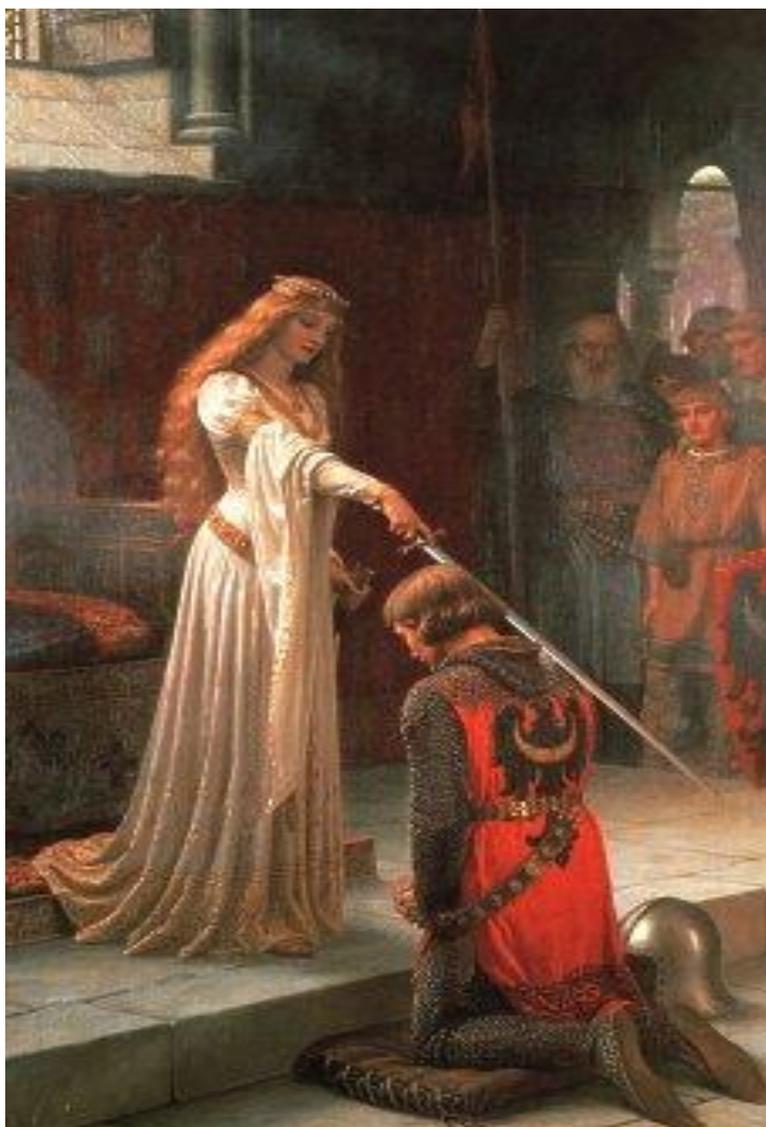


Figura 5 - A legenda explicativa desta imagem foi não foi introduzida propositalmente para efeito argumentativo do texto.

Diante destes dois textos, Braille (fig. 04), e reprodução de uma pintura (fig. 05), somos “instados a interpretar: o que “x” quer dizer? Há injunção à interpretação e ao mesmo tempo há uma ilusão de conteúdo (de x)” (ORLANDI, 2004, p. 21), construindo a partir dos elementos fornecidos, sentidos para os discursos que os atravessam. Na incapacidade, mesmo que momentânea, de traduzir os “pontos”, que são letras para o universo perceptivo da pessoa cega, o texto em Braille se transforma em uma imagem composta por pontos entre espaços vazios para o vidente. Mesmo que reconheçamos que

o texto está escrito em Braille, o seu “conteúdo” não nos é acessível de forma direta. Precisamos de um “intérprete”.

Na figura 05, o texto nos é mais “amigável”, pois como pessoas videntes conseguimos “reconhecer” alguns elementos discursivos constantes nela: a “mulher”, o “homem”, a “espada”, a “coroa”, as “roupas”. Diante destes fragmentos imagéticos colocamos o imaginário em funcionamento, interpretando a imagem, criando sentidos para o universo que nos é dado a ver.

Sobre a interpretação, devemos dizer, a partir de Orlandi (2002, p.42), que “o sentido não existe em si”, que é constituído a partir dos processos discursivos e de linguagem pelos quais passou o sujeito que investe um gesto de interpretação sobre um objeto simbólico. Isso porque o sentido é “determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”.

As palavras escritas em Braille “mudam de sentido” quando as posições-sujeito mudam. Para um leitor da linguagem Braille, o texto que abre este tópico mobiliza sentidos diferentes daqueles postos em marcha pelos que não compreendem esta linguagem. Para compreendermos a textualização do texto escrito em Braille, precisamos transformar “o visual em verbal” (MOTTA, 2015. p. 2). Da mesma forma que se faz necessário que um vidente transforme em verbal o discurso visual da pintura para a pessoa não vidente. Ao “transformamos” o visual em verbal realizamos um gesto de narração, portanto, de interpretação do texto, que estão atravessados “pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2002, p. 42).

A respeito do que afirmamos acima, vale destacar que o que chamamos de verbal não é necessariamente a transdução do que se pensa sobre uma imagem, em palavra. O que chamamos de verbal é o gesto de discursivizar, de dar sentido a um objeto simbólico. A partir disto, podemos afirmar que, do nosso lugar teórico de formulação, o gesto de transdução de uma linguagem visual para a palavra não garante o acerto quanto ao sentido de uma materialidade. Isso porque, para nós, na densidade da história não há coincidência

entre sentidos e referentes – a linguagem não é transparente, mas opaca. O que há são efeitos de sentidos, a formulação possível de uma interpretação em uma dada condição de produção. Assim, a formulação linguística de sentidos possíveis para uma imagem são gestos narrativos atravessados pelas posições ideológicas/sociais, históricas nas quais os sujeitos estão inseridos.

Podemos então retomar o que vínhamos dizendo acerca da nossa inquietação frente a necessidade de trabalhar também para/com um aluno cego em meio a tantos outros alunos videntes numa mesma sala de aula. Tal inquietação nos levou a lembrar do que conhecíamos como possibilidade de acolhimento da pessoa cega – a audiodescrição.

A audiodescrição de eventos culturais se dá pela narração sistematizada de eventos culturais (peças de teatro, filmes, exposições, etc.). Franco (2010) explica que “a audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras” de forma que as “informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas” tanto para as pessoas cegas, quanto para as pessoas com baixa visão. Para nós, se aceitássemos a caracterização da prática da audiodescrição como posta por Franco, já teríamos um problema de impedimento para a sua realização em nossa prática pedagógica, uma vez que ao considerar que uma imagem pode ser *traduzida* em palavras estaríamos sendo contrários ao que dissemos anteriormente e que fundamenta a nossa prática.

Assim, frente ao princípio de que a linguagem é opaca na densidade da história, outro problema se faria premente se aceitássemos a compreensão de Franco para a audiodescrição: considerando o processo de narração/descrição das imagens para as pessoas cegas ou com baixa visão, o que seria as informações-chave citadas por Franco (2010)?

Para que possamos resolver os problemas indicado por nós, acima, convidamos os leitores videntes a retomarem de lembrança a imagem da figura 02. Agora voltem até a imagem e “vejam” os detalhes do vestido da mulher, sua textura, cor, caimento e outros que você possa perceber. Quantas informações passaram despercebidas, ou melhor, que não lhe chamaram a atenção no contexto anterior, que não se enquadraram na categoria de “informações-chave” no momento da primeira leitura da imagem? A cada vez que

retornamos à imagem original, uma nova interpretação é posta em movimento, “novos” detalhes são “descobertos” e outros esquecidos, de acordo com o que nos damos a ver num determinado momento. Nunca interpretamos um texto exatamente da mesma maneira a cada vez que o retomamos, justamente como pontua Orlandi (2002), ao comentar sobre os seus cursos de AD, “mesmo que tenham no programa mais ou menos os mesmos itens são a cada ano um, enfatizando diferentes tópicos, explorando direções diversas” (p. 9), pois ela, enquanto pessoa e professora nunca é a mesma de um período para o outro. Os sentidos e os sujeito se constituem ao mesmo tempo.

Paralelamente, se de um lado, há imprevisibilidade na relação do sujeito com o sentido, da linguagem com o mundo, toda formação social, no entanto, tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas: há modos de se interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com a sua vontade, há especialistas, há um corpo social a quem se delegam poderes de interpretar (logo de atribuir sentidos), tais como o juiz, o professor, o advogado, o padre, etc. (ORLANDI, 2002, p. 10).

Cabe então nos perguntarmos como deve ser o processo de formação dos professores para assumirem a posição sujeito-narrador autorizado a fazer audiodescrição. Tendo no horizonte a afirmação de Orlandi (2014) que “a formação, e não a capacitação, é capaz de produzir um aluno não alienado”, colocamo-nos a parafraseá-la para *a capacitação produz professores alienados*, instando-nos a pensar sobre o processo de formação do professor para o trabalho com pessoas cegas. Orlandi destaca ainda a dicotomia entre a formação e a capacitação:

Com a capacitação, o treinamento, ele [sujeito] é um eterno repetidor. Um autômato de uma empresa, na melhor das hipóteses, se for considerado ‘capacitado’ após um treinamento. Ou, pior que isso: habilitado, e a habilitação não implica relação com conhecimento, mas com o treinamento: sujeito treinado = sujeito habilitado, segundo o que penso” (ORLANDI, 2014, p. 162).

A proposição de Orlandi, acima, reforça para nós a ideia da importância dos processos *formativos* dos sujeitos, e não de sua capacitação pontual para a realização, de forma “satisfatória”, de uma função ou atividade.

Entretanto, continuamos a nos perguntar como se daria, então, o processo formativo, ou minimamente de capacitação e habilitação de um professor para atuar junto a alunos cegos em salas de aula regulares? Tal pergunta poderia tomar eco, e reverberar por muito tempo em nossas cabeças se não fosse o próprio processo formativo pelo qual passamos no curso de mestrado em Ciências da Linguagem, principalmente porque nunca, em toda a nossa experiência como professora, havíamos participado de qualquer curso, palestra ou acompanhamento individual que nos capacitasse para tal prática.

Com a aproximação do fim deste tópico, o leitor deve estar se perguntando: afinal o que está escrito no texto em Braille? A resposta é: uma tradução livre da língua brasileira para a linguagem Braille, mediante a utilização de um software livre disponível na internet, da narração descritiva realizada por nós em uma situação de aula a partir da imagem apresentada na fig. 2. O tema da aula era o “trovadorismo”. Tanto a narração descritiva, quanto a imagem que lhe serviu de base, serão retomadas no próximo tópico e servirão como ponto de ancoragem para as nossas considerações acerca do tema deste trabalho.

3.1 Audiodescrição

Tinham dado onze horas no cuco da sala de jantar. Jorge fechou o volume de Luís Figuiier que estivera folheando devagar, estirado na velha *voltair* de marroquim escuro, espreguiçou-se, bocejou e disse:

- Tu não te vais vestir, Luísa?

- Logo.

Ficara sentada à mesa a ler o Diário de Notícias, no seu roupão de manhã de fazenda preta, bordado a sutache, com largos botões de madrepérola; o cabelo louro um pouco desmanchado, com um tom seco do calor do travesseiro, enrolava-se, torcido no alto da cabeça pequenina, de perfil bonito; a sua pele tinha a brancura tenra e láctea das louras; com o cotovelo encostado à mesa acariciava a orelha, e, no movimento lento e suave dos seus dedos, dois anéis de rubis miudinhos davam cintilações escarlates.

(Eça de Queiroz – O Primo Basílio)

Convido o leitor a retomar o texto a cima, agora em uma leitura mais pausada e, em voz alta, e se possível, lendo para outra pessoa. Ao final da leitura, solicite que a pessoa responda as seguintes questões: Como era a vestimenta de Luísa? Qual a cor dos cabelos de Luísa? Onde Luísa e Jorge estavam? Ainda aproveitando a boa vontade de seu interlocutor, descreva a seguinte cena para ele/ela, e ao final formule as mesmas questões.

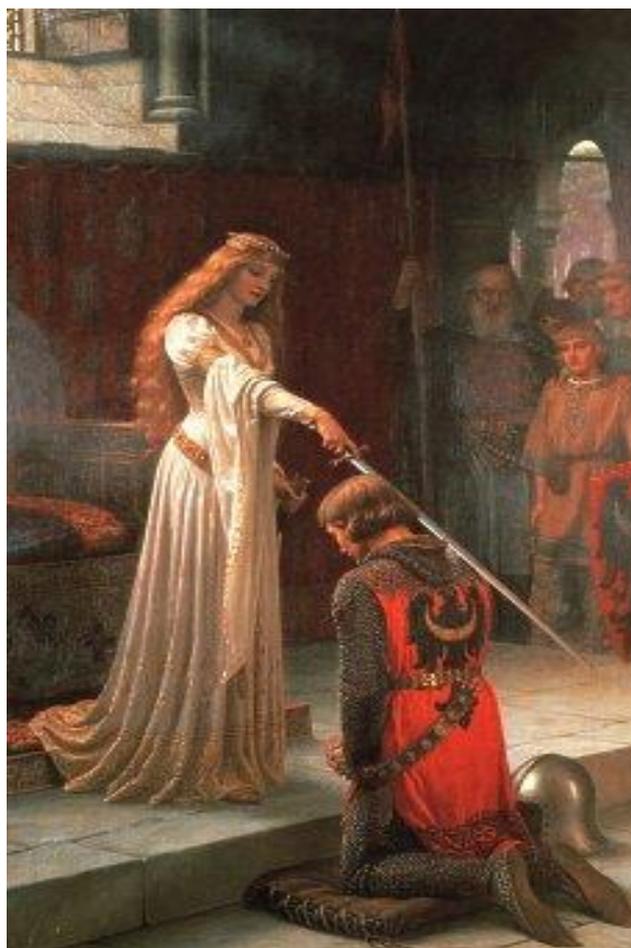


Figura 6

Se o seu interlocutor conseguiu responder as perguntas de forma satisfatória, você pode se considerar um “áudio-descritor”! Mas não é bem assim! A audiodescrição é considerada por pesquisadores do tema, e pela legislação brasileira, como “uma tecnologia assistiva que propicia às pessoas cegas ou com deficiência intelectual o acesso a obras diversas com conteúdo visuais”, que “deve ser executado pelo audiodescritor roteirista, que elabora todos os textos a serem narrados, com a indicação clara dos momentos dessas

falas” (NUNES et al, 2011, p. 4), ou seja, se você não é um “audiodescritor roteirista” ou um narrador habilitado, você não pode executar a audiodescrição. Entretanto, como roteirizar uma aula e ainda a tornar dinâmica, fazendo uso da audiodescrição? Mas, o que seria propriamente a audiodescrição?

A Norma Complementar 01/2006 do Ministério das Comunicações determina que a audiodescrição:

corresponde a uma locução, em língua portuguesa, sobreposta ao som original do programa, destinada a descrever imagens, sons, textos e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência visual.

E, segundo NBR 15290¹¹, editada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT em 31 de outubro de 2005, com validade a partir de 31 de novembro de 2005, audiodescrição corresponde à

descrição em áudio de imagens e sons: Narração descritiva em voz de sons e elementos visuais-chave – movimentos, vestuário, gestos, expressões faciais, mudanças de cena, textos e imagens que apareçam na tela, sons ou ruídos não literais – desapercibidos ou incompreensíveis sem o uso da visão.

Os textos legais estão voltados para a regulamentação da audiodescrição no campo das atividades comerciais, em que pese, os argumentos empregados no processo de justificação de sua existência, sejam fundamentados na necessidade de se tornar acessível “imagens, sons, textos e demais informações que não poderiam ser percebidos ou compreendidos por pessoas com deficiência visual” (BRASIL, 01/2006), em um movimento de integração da pessoa não vidente ou com necessidades especiais em situação cultural.

Pelas normas editadas pelo Estado brasileiro, a audiodescrição é inscrita no campo da “técnica” que abarca a “narração descritiva” de “elementos-chave” de filmes, peças teatrais, programas de televisão, e outras atividades culturais, não abarcando o seu

¹¹ Disponível em: <http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivossgc/nbr%2015290.pdf>

emprego em sala de aula como atividade pedagógica para o atendimento de pessoas cegas ou com necessidades educacionais especiais.

Mas, se você ainda tem o desejo de realizar uma audiodescrição, Motta (2008, p. 5) afirma que:

Os audiodescritores precisam de um curso de formação específico sobre o recurso que contemple informações sobre a deficiência visual, definição, histórico e princípios da audiodescrição, noções de sumarização, conhecimento sobre recursos técnicos, locução e, principalmente, atividades práticas. Precisam, também, assistir e ter informações sobre os espetáculos e eventos que serão audiodescritos, antes de fazer a audiodescrição, para se familiarizar com o tema, personagens, figurino, vocabulário específico, autor e cenários.

Desta forma, caso você não tenha concluído um curso específico de formação de áudio-descritor, que não faz parte da formação básica do professor de ensino fundamental, ou mesmo dos cursos de pedagogia voltados para a formação em educação especial, você não “reúne as condições necessárias” para audiodescrever a cena retratada na pintura anterior.

Esse paradigma é reforçado por Alves, *et al* (2014), quando afirma que:

Para realizar sua tarefa, é necessário que o profissional de audiodescrição tenha conhecimento de seus objetos de trabalho, os produtos imagéticos, para que possa fazer uma AD [Audiodescrição] apropriada. Sendo assim, é importante que ele compreenda não apenas quais são as regras que devem ser seguidas ao elaborar um roteiro de AD, mas também quais são os elementos que compõem a estética cinematográfica e a narrativa fílmica, pois, com isso poderá aprimorar suas técnicas de AD (p. 141).

A nosso favor, podemos argumentar que a audiodescrição “consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão” (FRANCO; SILVA, 2010, p. 19), portanto, passível de ser realizada por qualquer pessoa bem-intencionada, como ocorre a séculos. Entretanto, cremos que este argumento não convencerá as pessoas que defendem a regulamentação da profissão.

Segundo o Projeto de Lei nº 5.156 de 2013, encaminhado para apreciação do Congresso Nacional, ainda não votado, defende que:

Art. 4º A profissão de audiodescritor passa a integrar como grupo a Confederação Nacional dos Profissionais Liberais a que se refere o art. 577 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

Nessa mesma proposta temos que:

Parágrafo único. Audiodescrição é 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 (BRASIL, PL 5.156/13, Art. 1º).

Esse movimento de passagem do ato (como posto por autores desse campo de ação) de transformar imagens em palavras “para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão” (FRANCO; SILVA, 2010, p. 19), para uma **atividade profissional regulamentada**, pode ser mais facilmente compreendida quando levamos em conta o seu posicionamento **enquanto produto** para atender a um cliente específico.

O ato tradutório da audiodescrição, para além de seguir diretrizes específicas, técnicas consagradas ao empoderamento do **cliente**, encerra o entendimento de que na tradução visual o foco não é explicar ao cliente o que se está vendo, mas permitir a este ver aquilo que ele não pode enxergar (SEEMANN, *et all*, (2012, p. 4, grifo nosso).

O primeiro ponto nodal desta discussão é o entendimento da pessoa não vidente como “cliente” em potencial pela sociedade capitalista moderna. Por este modelo, a pessoa não vidente deixa de ser tomada como um ser humano que necessita de assistência para que se “empodere” dos conteúdos sociais, para um consumidor de produtos culturais. Por esta lógica capitalista, todo esforço é pouco para manter o “cliente” satisfeito e pronto a consumir mais e mais. As pessoas com necessidades especiais não são mais vistas pela lente da deficiência, mas sim pelo seu potencial de consumo. Estas duas “lentes” deixam

em segundo plano o mais importante – a “pessoa humana”, utilizando a denominação da Organização das Nações Unidas.

Por este discurso, que pretende circunscrever o ato de transformar imagens em palavras para uma pessoa não vidente ou com necessidades especiais que limitem a obtenção das informações de forma direta por meio da visão, em uma atividade técnica-profissional-liberal, a “*audiodescrição*” não poderá ser realizada por qualquer pessoa, sob o risco de pena por trabalho profissional não autorizado. Contudo, nem tudo está perdido. Os pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina, Elton Nunes, Marcus Fontana e Tarcísio Vanzin, nos abrem uma possibilidade de saída.

A audiodescrição pode ser feita de maneira mais informal pelo professor, que audiodescreve não somente o ambiente escolar para seus alunos cegos, mas também todos os conteúdos visuais e materiais utilizados nas atividades de ensino [, ressaltando, porém, que] nesse caso, muito mais que uma técnica de tradução, trata-se de uma cultura de inclusão (2011, s/p).

Ou seja, o professor pode/deve audiodescrever o ambiente escolar e os conteúdos, contudo, não estará realizando uma verdadeira audiodescrição, pois não estará cumprindo todas as regras para uma “verdadeira” audiodescrição, tendo em vista que *a audiodescrição* “trata-se de um trabalho técnico do campo da **tradução visual**” (idem, s/p. Grifo nosso).

3.2 Percursos da audiodescrição: do teatro para a sala de aula

Nos arquivos consultados por nós – e referenciados no corpo desta dissertação – que tratam da conceituação da audiodescrição, um ponto se destaca por sua repetição: a busca pela circunscrição da audiodescrição no campo da *Tradução*. Esse movimento nos remete ao que aponta Orlandi (2002, p. 10), que assim nos esclarece que “toda formação social tem formas de controle da interpretação, que são historicamente determinadas [...] Os sentidos são sempre “administrados”, não estão soltos”. Essa afirmação ajuda-nos a pensar o movimento de “administração” dos sentidos assumidos pelo gesto (como

preferimos compreender pela implicação do sujeito em sua prática) de “audiodescrever”, realizado tanto por pesquisadores filiados ao campo da tradução, que tem na semiótica/semiologia sua base de interpretação, como por profissionais liberais que atuam no mercado de tradução/narração de conteúdos culturais (filmes, vídeos, programas de televisão, peças teatrais, espetáculos, etc.), que se esforçam para compor, como diz Orlandi, “um corpo social”, capaz de legitimar as formas de interpretar esta prática.

Os efeitos desse esforço, de circunscrever a audiodescrição ao campo da tradução, ao nosso ver, pouco contribui para a ampliação desta técnica no tocante ao atendimento de pessoas com necessidades especiais no acesso aos conteúdos visuais fora do circuito comercial.

Antes de continuarmos, a fim de esclarecimento, devemos ressaltar que não nos posicionamos contra a institucionalização da profissão de *audiodescritor*, ou qualquer movimento que venha garantir direitos a essa ou qualquer outra categoria profissional. Contudo, somos obrigados a assumir que ao nos depararmos com os textos iniciais, que delineiam a prática da audiodescrição, circunscrevendo-a ao campo da tradução, ficamos receosos em adotá-la em nosso fazer pedagógico. Este “receio” parte do movimento argumentativo que os defensores da *audiodescrição*, como uma técnica de tradução, implicam a imposição de que, para ser praticada, esta deve ser realizada por um profissional devidamente habilitado.

Como buscávamos, inicialmente, subsídios para a ampliação e aprofundamento contínuo de nosso fazer pedagógico, e nos deparamos com sentidos que buscam circunscrever a atividade de audiodescrição a um campo de uma atuação profissional, com normas e técnicas específicas, as dúvidas sobre a utilização desta técnica de forma adequada para melhorar o acompanhamento com o aluno cego, se apresentaram. Os questionamentos, que já não eram poucos sobre a nossa prática pedagógica, mediante a essa nova situação, somente aumentaram com a leitura dos primeiros textos sobre a prática da audiodescrição.

Como “de início [a audiodescrição] foi considerada como uma modalidade que fazia parte da tradução audiovisual”, e seus divulgadores “defendiam já que este serviço

deveria ser realizado por profissionais da área da tradução” (COSTA, 2014, p. 7), os textos prescritivos estão disponíveis em maior número à consulta pública no campo da tradução, quando comparados aos que estão disponíveis no campo da educação ou da Linguística, como podemos apreender com Franco e Silva (2010).

Os primeiros estudos foram conduzidos nos EUA e Inglaterra, nações com maior tradição em AD [audiodescrição], e surgiram no contexto da implantação do recurso na TV. Nos EUA, muitas dessas pesquisas contaram com o apoio da American Foundation for the Blind (AFB) e envolveram o DVS. Na Inglaterra, a maioria dos estudos contou com o apoio do Royal National Institute of Blind People (RNIB) e aconteceu como parte integrante do projeto Audio Described Television (AUDETEL), um consórcio multinacional formado para investigar os diversos aspectos (técnicos, logísticos, artísticos, etc.) envolvidos na transmissão de programas audiodescritos pela TV na Europa. Muitos desses estudos deram origem a artigos publicados em periódicos especializados ligados à questão da deficiência visual como o *Journal of Visual Impairment & Blindness* (EUA) e o *British Journal of Visual Impairment* (Inglaterra) (FRANCO; SILVA, 2010. p. 22).

Os primeiros gestos de investigação sobre a audiodescrição se deram a partir das ideias desenvolvidas por Gregory Frazier em sua dissertação de mestrado defendida em 1975, nos Estados Unidos. Suas pesquisas se voltaram para a compreensão do alcance da técnica que se delineava no atendimento das necessidades das pessoas cegas. Passado esse movimento inicial, de verificação da validade da nova metodologia/tecnologia assistiva, iniciou-se outro movimento na busca de *circunscrição de campo*, que desloca as pesquisas para a “área de Estudos da Tradução”, sendo esta área “que mais produziu material acerca da AD [audiodescrição] a partir do início dos anos 2000” (FRANCO & SILVA, 2010, p. 24).

Costa (2014), destaca que:

As primeiras referências à audiodescrição em publicações especializadas na área de tradução datam do início de 2000. Em 2003, é lançada uma edição especial da revista *The Translator*, em Manchester, dedicada à Tradução Audiovisual. Na introdução, Gambier (2003) enquadra a audiodescrição como uma modalidade que compõe a Tradução Audiovisual. No ano seguinte, ainda Gambier (2004) publica a introdução de uma edição dedicada ao mesmo tema, desta vez um número da revista *META*, e define, mais uma vez, a audiodescrição como sendo uma modalidade de Tradução Audiovisual (p. 7).

As referências aos trabalhos realizados no campo da tradução seguem por mais duas páginas da dissertação de mestrado, defendida pela autora na Universidade do Porto/Portugal, indicando a fluência de trabalhos nesta área. No Brasil, “ainda que escassa, [a produção bibliográfica] está sendo liderada pelas universidades federais da Bahia, de Pernambuco, Minas Gerais e pela Universidade Estadual do Ceará” (FRANCO & SILVA, 2010, p. 28).

Araújo (2010), destaca que:

A pesquisa em AD [audiodescrição] está incluída dentro dos Estudos de Tradução porque adotamos a definição de Jakobson (1995), que reconhece três tipos de tradução: a interlinguística ou tradução propriamente dita (texto de partida e chegada em línguas diferentes); a intralinguística ou reformulação (texto de partida e chegada na mesma língua); e a intersemiótica ou transmutação (texto de partida e chegada em meios semióticos diferentes, do visual para o verbal e vice-versa). Então, mais especificamente, a AD [audiodescrição] seria uma tradução intersemiótica porque transformando imagens em palavras transmuta as imagens de um filme em palavras. A inclusão da AD [audiodescrição] como tradução é de fundamental importância para o seu reconhecimento como trabalho intelectual (p. 94).

Para nós, a circunscrição da audiodescrição ao campo da Tradução traz, em seu bojo, um problema, uma vez que passa a ser descrita e regimentada por fundamentos que se ocupam de transformar as possibilidades de interpretação em literalidade/transparência das palavras, fidelidade, neutralidade e objetividade aos sentidos, desconsiderando (1) a opacidade da língua, da história e da linguagem, e (2) a posição-sujeito audiodescritor.

Esta prática, ao ser inserida e elaborada a partir do campo da tradução, é realizada em busca de uma funcionalidade puramente descritiva e indiferente ao funcionamento da linguagem, como se fosse possível controlar os sentidos e ser imparcial. Sobre esse ponto, Costa (2013, p. 3), pesquisadora filiada à área da literatura, assim se posiciona: “cada tradutor fará uma leitura e uma interpretação individual do poema, por mais que todos façam parte da mesma língua e da mesma cultura”, ou seja, cada indivíduo produz uma interpretação própria do objeto cultural que lhe é dado à ver. Orlandi amplia a observação de Costa quando diz: “não temos como não interpretar [...]. Diante de qualquer fato, de

qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. (ORLANDI, 2002, p. 9/10).

Ao descrever uma imagem, num gesto de interpretação e de autoria, o sujeito se inscreve ao “escolher” um ponto de “entrada” na cena a ser narrada. A partir de então, esta cena passa a ser construída pelo sujeito. Nesse momento elabora-se (n)uma narrativa, ou seja, formula(-se) (n)um novo texto filiadas a determinadas formações discursivas.

Estamos apontando, do nosso lugar teórico – a Análise de Discurso -, para o fato de que “formular é dar corpo às palavras” (ORLANDI, 2004, p. 27), criando novas formas de entendimento e compreensão da cena descrita. Nesse sentido, Machado (2010, p. 141) destaca que “certamente não é somente o audiodescritor e seu modo de traduzir as imagens que influenciarão a PcDV [pessoa com deficiência visual], mas a própria linguagem da AD [audiodescrição] que, por si só revoluciona os sentidos”.

Esse modo de produzir sentido traz, em si, implicações das formações ideológicas que constituem o sujeito que fala, “e isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele” (ORLANDI, 2002, p. 43), o que se opõe a determinação de que “as informações sobre as cenas **não podem expressar opiniões pessoais** do audiodescritor” (MOTTA, 2008, p. 5).

Pela concepção proposta para a audiodescrição como tradução intersemiótica literal, pela qual haveria a correspondência de termo a termo teríamos a seguinte relação:



A nosso ver, o processo realizado na audiodescrição teria a seguinte conformação:

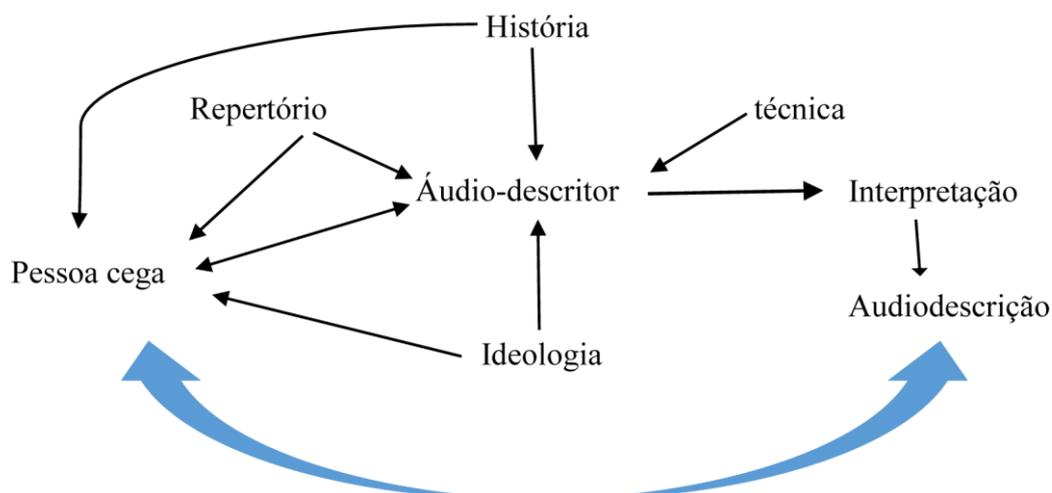


Figura 6 - Esquematização dos processos de constituição da narrativa do sujeito-áudio-descritor e dos gestos de interpretação do sujeito-não-vidente/Cego.

Devemos lembrar que a interpretação formulada pelo audiodescritor é atravessada pelo político e ideológico, mesmo que este não possa se dar conta disso (por ser sujeito), afetando e mobilizando as formas como o ouvinte/cego irá compreender e interpretar a obra inicial. Estamos afirmando, assim, que não é possível realizar uma descrição “puramente” técnica/literal, isenta de impressões pessoais, que está associada “a ideia de tradução fiel, neutra, objetiva” em oposição à tradução livre que seria “infidel, parcial, subjetiva” (DA COSTA, 2013, s/p.).

Machado (2010, p. 140) observa que “na prática da AD [audiodescrição], o *audiodescritor* deve **tentar ser o mais neutro** possível, para possibilitar que a pessoa com deficiência visual possa formar a sua própria opinião a respeito de determinado filme” (grifo nosso). Contudo, mesmo defendendo a ideia de uma neutralidade, já a relativiza ao adicionar o termo “o mais neutro possível”, ou seja, assume que a neutralidade total não pode ser alcançada.

Machado (2010), que tem a sua formação básica constituída no departamento de filosofia da Unicamp, e atua como audiodescritora em diversas produções nacionais, prossegue em sua desconstrução do mito da neutralidade que se quer atribuir ao serviço de audiodescrição.

Não se pode, porém, ignorar o fato de que é por meio do complexo sentido da visão do audiodescritor que esse novo tipo de espectador irá dar significado à sua percepção. [...] assim, uma nova questão se levanta: a da forma e do conteúdo. Quando discorro sobre um conteúdo, o faço utilizando-me necessariamente de uma forma. Assim como não há conteúdo sem forma, não há descrição sem um ponto de vista qualquer que seja (idem, p. 141).

A percepção de Machado de não haver “descrição sem um ponto de vista”, traz a humanidade de volta à audiodescrição, uma vez que o ser humano não vive sem interpretar e, que, a comunicação não se dá por uma ampla via de mão dupla, linearmente. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar (cf. PECHÊUX, 2009), com/pela qual os interlocutores realizam gestos de interpretação e de formulação de sentidos.

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim sinalizado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. (ORLANDI, 2002, p. 21).

A comunicação humana é um processo amplo de interação pela qual o político, o ideológico e a história se fazem presentes, afetando as formas como as posições-sujeito são constituídas e, nesse processo, os sentidos constituídos nas palavras no gesto de comunicar.

As palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente (ORLANDI (2002, p. 43).

Dessa maneira, a ideia de imparcialidade e de omissão de opiniões pessoais não se efetivam, uma vez que o “sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam” (Idem, p. 42). Assim, o mito da neutralidade no processo de audiodescrição é

desfeito, abrindo caminho para o emprego desta metodologia assistiva em sala de aula, uma vez que ao sujeito é dado o direito de poder narrar, podendo refletir sobre a sua responsabilidade no processo discursivo que se coloca em marcha a cada vez que “escolhe” uma palavra para transformar, em palavras, as imagens que lhe chegam através do sentido da visão.

3.3. A audiodescrição na sala de aula

Ao revisitarmos os arquivos que contém os caminhos que a audiodescrição percorreu até o momento, temos que após o seu delineamento inicial no âmbito da academia (1975), a audiodescrição foi abraçada pelo mercado de entretenimento e nele se desenvolveu. A “estreia” comercial da audiodescrição se deu na década 1980, pelas mãos do casal Margaret e Cody Pfanstiehl, que em 1981, implantou o serviço de audiodescrição no *Arena Stage Theater* em Washington-DF. No ano seguinte realizaram a audiodescrição da série de TV *American Playhouse*, empregando o rádio como meio de distribuição da audiodescrição. “Eles fundaram um serviço de audiodescrição que promoveu a descrição de peças de teatro e até o final dos anos 80, mais de 50 casas de espetáculo já tinham em sua programação algumas apresentações com descrição (MOTTA, 2008, p. 1).

Em pouco tempo a audiodescrição ganhou novos espaços e mercados, com destaque para o mercado japonês e europeu.

Logo o recurso se expandiu, chegando imediatamente ao Japão, através da rede de televisão NTV, que inaugura em 1983 a audiodescrição em sua programação. O mesmo seria seguido por emissoras da rede aberta de televisão da Catalunha, na Espanha. (Guidance, 2010). Por tratar-se de uma ampliação na oferta de espetáculos e produtos culturais e de lazer, em 1989, o Festival de Cinema de Cannes também se junta à ideia e divulga já naquele ano algumas obras com o recurso da audiodescrição. No ano seguinte, ainda nos Estados Unidos, com a Media Access Group, há grande impulso da audiodescrição nas programações (VERGARA-NUNES *at al*, 2010, p. 2).

A chegada da audiodescrição no Brasil se deu no ano de 2003, no Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência – “Assim Vivemos”. A esse movimento se seguiu o lançamento, em 2005, em DVD do filme “Irmãos de Fé”.

Em 2008 surgiu também na televisão a primeira propaganda acessível para pessoas com deficiência, promovida pela marca Natura. O festival de Cinema de Gramado, em sua edição de 2007, e o Festival Internacional de Curtas-metragens de São Paulo, nas edições de 2006 e 2007, foram as primeiras mostras não-temáticas e exibiram filmes audiodescritos (FRANCO & SILVA, 2010, p. 21).

No campo da educação, o movimento pela adoção da audiodescrição como ferramenta de inclusão e empoderamento do aluno cego/baixa visão, ou com necessidades especiais, se dá de fora para dentro. O Estado toma para si a iniciativa de determinar, via legislação específica, a obrigatoriedade de atendimento às pessoas cegas ou com baixa visão nas classes regulares em todos os níveis de ensino.

A partir de meados da década de 1990 inicia-se um novo movimento que se prolonga até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil. Ou seja, reconhece-se que crianças, jovens e adultos, com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças (MARTINS, 2012, p. 28).

No âmbito da educação, como todo movimento que se dá de fora para dentro, o processo de atendimento das pessoas significadas na posição sujeito-especial, se dá de forma conflituosa, gerando resistências e ressentimentos de ambas as partes. De um lado professores, diretores e funcionários se declaram não habilitados para atender a nova demanda que adentra aos portões das escolas regulares; do outro, o Estado via Secretarias de Educação e Conselhos de Educação impondo normas, sem, contudo, prover a efetiva preparação do ambiente escolar e dos profissionais envolvidos, movendo-se, em muitos casos, apenas quando pressionados pelas associações de pais ou pelo Ministério Público.

Em função desse processo via legislação, de se trazer para dentro da instituição Escolar regular o atendimento às “pessoas com deficiência”, um esforço extra se fez necessário: educar, ou melhor, convencer sujeitos que não estão dispostos a tal, a reconhecer a igualdade de direitos das pessoas consideradas “diferentes”, uma vez que

“não há espaço para as diferenças, para o sujeito dito diferente em uma sociedade da segregação” (COSTA, 2014, p. 104).

Desta forma, não basta(va) apenas integrar o aluno com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar via legislação, foi/é preciso educar/formar, muito mais que capacitar os profissionais envolvidos no processo de atendimento às pessoas com deficiência para que estas tenham, efetivamente, a igualdade de direitos, que o Estado brasileiro apregoa, respeitada. No que tange a Legislação, o Estado brasileiro promulga, em 1989, o seguinte documento legal, já discutido por nós em capítulo anterior:

Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar. E outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade (BRASIL, 1989).

A referida Lei foi regulamentada dez anos depois pelo decreto 3.298/99, e criou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, constituindo-se nos principais instrumentos jurídicos nos quais tanto as pessoas com deficiência, quanto seus familiares se apegam para fazer valer os seus direitos como cidadão frente a lentidão das Instituições em garantir o pleno direito das pessoas com deficiência.

Amaral, et al. (2009, p. 2), destacam que:

O processo de educação inclusiva propõe uma escola para todos, na qual todos tenham oportunidade de compartilhar o mesmo conhecimento, independente de suas necessidades educacionais específicas, visando construir uma sociedade mais diversificada e melhor para se viver.

Contudo, a pessoa significada como diferente pode até ser integrada à uma sala regular de ensino. No entanto, continuará segregada se não houver uma modificação efetiva na forma de pensar dos diferentes sujeitos (professor, diretores, funcionários e alunos), que interagem cotidianamente com estes e, em muitos casos deixam, a margem as pessoas classificadas como “diferentes”.

Em síntese, na sala de aula regular, a marginalização implica aceitar o aluno considerado em situação de inclusão no grupo, mas dar pouco ou nenhum valor à sua contribuição nos trabalhos em grupo e nas relações sociais entre os alunos e entre si e com os professores; e segregação implica não interagir com este aluno ou agir de forma substancialmente distinta daquela direcionada aos outros alunos (CROCHÍK, 2012, p. 50).

Nesse sentido, visando a inclusão, entendida aqui em sua acepção de “abranger”, “compreender”, “envolver” (MICHAELLIS, 2015, s/p), é que pensamos o exercício da audiodescrição como uma ferramenta de envolvimento/empoderamento, não só do aluno não vidente ou com baixa visão, mas de toda a classe no processo de ensino-aprendizagem.

Posto que os alunos cegos, como os demais estudantes, aprendem a partir de suas relações sociais, e que a visão não é determinante em sua limitação, mas as possibilidades de interação com seus colegas e professores, deve-se buscar eliminar as barreiras que impedem que o cego se aproprie dos objetos e receba as primeiras informações sobre eles (VERGARA-NUNES *at. al.* 2011, p. 4).

Batista (2005, p. 10), em seu estudo sobre a formação de conceitos em crianças cegas, destaca que “tudo o que se refere à aquisição de conceitos por qualquer pessoa, com ou sem alterações sensoriais” se dá pelo mesmo processo. Não há diferenças substanciais que diferenciem o processo de formação de conceitos entre uma criança cega e uma vidente. O que difere são as formas como as crianças cegas entram em contato com o mundo e com os conceitos que o significam. Batista (2005, p.11), cita Lewis (2003), que “aponta a linguagem [oral] como a principal fonte de informação para a criança cega, e possível substituto para muito do que ela perde pela falta de visão”, trazendo para o campo da linguagem a proeminência na aquisição e construção de conceitos que, por muito tempo, foi reservada ao tato.

Lira e Schlindwein (2008, p. 181) reforçam o entendimento de que é a linguagem oral que “traz” para o cego o que lhe falta pela ausência da visão: “a fonte da compreensão para a pessoa com deficiência visual não seria, portanto, ‘o desenvolvimento do tato ou a maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, quer dizer, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes’”. Desta forma, o exercício cotidiano da audiodescrição no contexto educacional toma outras proporções para além do atendimento às normas legais que regem a Instituição Escolar no Brasil.

Seria importante que não perdessem de vista que, na sua totalidade, essa criança tem mais pontos semelhantes às demais, do que pontos diferentes. Assim, antes de mais nada, ela precisa de cuidados físicos, de afeição, de segurança e de atendimento às suas necessidades. O que a torna diferente dos outros é o fato de não dispor de visão e este é o ponto básico a ser considerado (MANSINI, 1993, 68).

Entretanto, apesar das semelhanças serem maiores que as diferenças, estas crianças são significadas a partir da diferença que as segrega e inferioriza, como dissemos anteriormente. A criança não vidente entra no sistema Escolar já em desvantagem. Não porque não dispõe da visão para lhe facilitar a interação social, mas porque é significada como incompetente, como incompleto, como incapaz.

Certamente, as diferenças entre os indivíduos, indicadas pelos limites, são também determinadas socialmente, mas tais limites, quando não são produtos de um delírio, tem uma base real. Quem tem deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, pode ter diversos destinos, dependendo dos significados que a cultura atribui a essas deficiências; significados que dependem de condições sociais objetivas (CROCHÍK, 2012, p. 43).

A ausência da visão é real, mas os significados atribuídos à posição sujeito-cego são produtos de discursos produzidos e legitimados nos processos sociais. Nesse sentido, a Análise de Discurso nos possibilitou uma compreensão mais abrangente do processo de individuação destes sujeitos pelo Estado, e suas consequências no processo de interação social a partir do conceito de antecipação. Tendo em vista que “na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições” (ORLANDI, 2002, p. 40), uma vez que no discurso que compõe a posição sujeito-cego não é a pessoa cega que conta, mas sim o imaginário que se constituiu entorno da cegueira.

Imaginário que se imiscui na constituição dos sujeitos e dos sentidos, nas relações sociais e que quase não nos damos conta de seus efeitos, como relações segregadoras na/da sociedade. É fácil se deixar seduzir pelo discurso de uma pretensa incapacidade inata do sujeito-cego de aprender, que não importa o quanto nos esforcemos pedagogicamente, que ele, sujeito-cego, não será capaz de aprender como os demais. Tendo em vista que para a sociedade capitalista “para existir, para ser reconhecido, é preciso ser útil e produtivo. [...] e que] Pessoas em dificuldade são definidas por uma falta, que se torna o elemento principal de sua identidade social” (ORLANDI, 2007, p. 8), a Pessoa cega é significada no campo da não produtividade.

Definimos a pessoa cega por um ponto – a falta de visão -, e ao nomearmos como cegas, como deficientes e, ao significá-la como deficiente, não o fazemos apenas no que concerne a ausência de visão, que é real, mas a tomamos como deficientes/faltosos por completo. Esse modo de considerar a pessoa deficiente promove uma prática comum nas salas de aula em todo o território brasileiro.

3.4. Um Plano de Aula

Assim como já reportamos na introdução dessa dissertação, no ano de 2015 recebemos um aluno cego congênito na sala de aula que lecionávamos literatura. Esse aluno acabara de ser matriculado numa sala regular de primeiro ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Pouso Alegre/MG, inaugurando uma situação sobre a qual jamais havíamos pensado vivenciar: havia um aluno deficiente nessa sala de aula, e não sabíamos o que deveríamos fazer frente a tal situação.

Igualmente, como já havíamos dito, este evento suscitou-nos, em um primeiro momento, sentimentos e dúvidas diversas. Entretanto, frente ao que já foi exposto ao longo desse nosso trabalho de pesquisa, nos vimos, assim como posto por Cavallari (2010, p.669), a fazer questões que pudessem sugerir, de algum modo,

[...] o acolhimento das diferenças e da ingovernabilidade que, vez por outra, irrompem no espaço de sala de aula, de modo que possamos atuar como agentes educacionais, no sentido de não temermos ou ficarmos passivos diante do inesperado, mas de concebermos a diferença e o diferente como fatores produtivos que provocam transformações e, portanto, deslocam saberes pré-construídos ou normalizados sócio-historicamente.

Os questionamentos que fizemos a fim de delinear algum ponto de partida, foram:

- a. A escola em que atuamos é inclusiva?
- b. Somos professoras que praticam a inclusão?
- c. Estamos ou fomos preparadas para trabalhar com pessoas com deficiência?
- d. Como preparar atividades que contemplem as necessidades de aprendizagem deste aluno com deficiência visual, sem nesse processo segregá-lo do restante dos demais alunos desta sala de aula regular?
- e. Como despertar a curiosidade, e propiciar o acesso ao conhecimento não somente a este aluno com deficiência visual, mas também aos demais alunos envolvidos no processo?

Como resposta inicial a essas questões, colocamo-nos a preparar, aula a aula, planejamentos que nos auxiliassem nas ponderações acerca desse novo elemento nessa sala de aula: um aluno cego. E no que impactava, em primeira instância, ter um aluno cego nessa sala de aula? A resposta imediata foi referente à sua incapacidade em acompanhar visualmente as aulas que estávamos habituadas a preparar, repletas de elementos imagéticos que nos auxiliavam nas exemplificações do conteúdo programático. E o que fazer frente a essa dificuldade imediata? Acreditando que respondendo às demais perguntas poderíamos encontrar explicações que nos amparassem na prática com essa demanda imediata, nos deparamos com um importante problema: as respostas que dávamos a nós mesmos respondiam, negativamente, outras perguntas as quais já havíamos feito: compúnhamos um quadro de professores em uma escola não inclusiva (a.), na qual não praticávamos a inclusão (b.) e nem sequer havíamos sido preparadas para tal situação (c.). Ou seja, não encontramos amparo na instituição em que atuávamos.

Frente a esta situação problema, ao pesquisar sobre possíveis formas de trabalho pedagógico com alunos cegos, encontramos o que profissionais vêm realizando especialmente no campo de entretenimento – a audiodescrição – mas, para a qual, não estávamos preparadas. Poucos foram os materiais encontrados que puderam nos auxiliar, e ainda pairava, sobre nós, as descrições da prática:

Descrição fidedigna de ilustrações usadas pelo professor em sala de aula para que o aluno cego construa sua imagem mental o mais precisa possível. (NUNES, 2008, p.130).

Os audiodescritores precisam de um curso de formação específico sobre o recurso que contemple informações sobre a deficiência visual, definição, histórico e princípios da audiodescrição, noções de sumarização, conhecimento sobre recursos técnicos, locução e, principalmente, atividades práticas. Precisam, também, assistir e ter informações sobre os espetáculos e eventos que serão audiodescritos, antes de fazer a audiodescrição, para se familiarizar com o tema, personagens, figurino, vocabulário específico, autor e cenários. (MOTTA, 2008, p.5).

Contudo, os trabalhos de Lira e Schlindwein (2008), Vergara-Nunes (2011), Batista (2005) e sobretudo Orlandi (2002, 2004, 2014), nos deram suporte para elaborar uma proposta de atuação em sala de aula, tendo a audiodescrição como ferramenta de interação entre os diferentes sujeitos inseridos no contexto escolar. Uma vez decidido que nos apropriaríamos dessa possibilidade para a prática pedagógica com/para esse aluno cego, colocamo-nos a revisitar e revisar o conteúdo programático a ser trabalhado com a turma com maior antecedência às aulas. Em meio a essa preparação nos demos conta, então, que não se tratava exatamente de nos apropriarmos da técnica da audiodescrição como esta vinha sendo concebida no campo da tradução. Afinal, não fizemos curso (nem ao menos havíamos escutado algo sobre o tema) para que soubéssemos a técnica. Não a conhecíamos. Tratava-se, então, de pensarmos sobre como nós, professoras daquela sala de aula, poderíamos narrar as imagens que se faziam presentes. A partir de então, passamos a nos planejar considerando a narração de imagens (fig. 07, abaixo).

<p>I. Plano de Aula: Data: março/2015 4 aulas de 50 min</p>
<p>II. Dados de Identificação: Escola: [REDACTED] Professor (a): Priscilla Ferreira e Silva Disciplina: Literatura Brasileira Ementa da Disciplina: Não tem ementa. Seguimos o currículo escolar onde essa disciplina é ministrada no 1º ano do EM Série: 1º ano/Ensino Médio Período: Matutino</p>
<p>CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DA SALA DE AULA: Alunos com idade compatível ao ano cursado; todos oriundos do Ensino Fundamental da mesma escola; média de 35 alunos por sala; sujeito de classe média; os alunos têm interesse em ingressar em faculdades ou cursos técnicos. Um dos alunos apresenta deficiência visual.</p> <p>CARACTERÍSTICAS DO FUNCIONAMENTO DA SALA DE AULA: durante o dia são ministradas 5 aulas de 50 minutos cada; intervalo de 20 minutos; a troca de professores é rápida; geralmente os alunos recebem tarefas de casa; todos assentam-se em fila indiana, são 5 fileiras; o quadro é branco; em minhas aulas, faço uso do recurso de data-show e apostila.</p>
<p>III. Tema: - Escolas literárias portuguesas em foco: o Trovadorismo - Conceito fundamental: o estudo das escolas literárias portuguesas serve de base para a compreensão dos conceitos posteriormente estudados nas escolas literárias brasileiras. Contexto histórico, características, forma dos textos, estilos individuais e estilos de época servem para alicerçar o que será apresentado em todo o estudo da literatura brasileira.</p>
<p>IV. Objetivo geral: apresentar a escola literária portuguesa Trovadorismo com seus autores, textos, contexto histórico e características aos alunos de uma turma regular de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública.</p> <p>Objetivos específicos: Ao nível de conhecimento – descrever as imagens apresentadas através de slides a todos os alunos da turma; mostrar que com a visualização e/ou formação da imagem através da imaginação facilita o aprendizado e compreensão da escola literária estudada. Ao nível de aplicação – Trabalhar o conteúdo visando alcançar alunos videntes e um aluno cego que faz parte da turma. Fazer uso da audiodescrição como ferramenta facilitadora ao aprendizado do aluno cego. Ao nível de solução de problemas – propor o uso da audiodescrição nas aulas de quaisquer disciplinas como parte do processo de inclusão de alunos cegos.</p>
<p>V. Conteúdo: Trovadorismo</p>
<p>VI. Desenvolvimento do tema: é apresentado para a turma um cronograma com todo o conteúdo estudado na disciplina de Literatura Portuguesa e Brasileira nos três anos do ensino médio. Pela cronologia, estuda-se as três escolas literárias que ocorreram somente em Portugal. Como sequência natural, as demais escolas que aconteceram no Brasil vão sendo estudadas. No Trovadorismo, escola escolhida para se trabalhar a audiodescrição nas imagens dos slides, é estudado as cantigas, as características, os autores, a história.</p>
<p>VII. Recursos didáticos: data-show, quadro branco, livro didático.</p>
<p>METODO DE AULA: Antes de entrar em sala, um plano de aula já foi feito e entregue à</p>

<p>coordenação pedagógica. Nele o número de aulas é dividido de acordo com o conteúdo a ser ministrado. A sala de aula estará disposta conforme o habitual: cinco fileiras, com 6 ou 7 carteiras. Os alunos têm em mãos o material de apoio (apostila) e o caderno onde fazem anotações. É utilizado o data-show, recurso com o qual as aulas são exploradas através dos slides contendo os resumos e as imagens descritas e narradas.</p>
<p>RESULTADOS: O resultado da aula foi satisfatório. Demorou mais que o planejado, uma vez que o uso da audiodescrição envolve um tempo maior que simplesmente a observação dos alunos videntes às imagens.</p>
<p>VIII. Avaliação</p> <p>Avaliação da aula: ocorre sempre com o propósito de compreender como se deu a aula pensada em relação aos alunos e ao professor.</p> <p>Resultados: satisfatórios. Houve compreensão do aluno cego e dos demais alunos. O interesse pelo assunto é sempre acentuado pelas imagens e pelo tempo destinado à audiodescrição delas.</p> <p>Avaliação do aluno: Durante a exposição do conteúdo várias perguntas vão sendo feitas a fim de levantar o modo como os alunos estão compreendendo o tema e se estão alcançando os objetivos da aula</p> <p>Resultados está de fato ocorrendo, não só para os alunos videntes, mas principalmente para o aluno cego, uma vez que compreender as imagens audiodescritas é de suma importância para assimilar o conteúdo.</p> <p>- Avaliação das atividades: geralmente as propostas pela apostila/livro; algumas vezes outras organizadas pelo professor.</p> <p>Resultados: positivos. Houve assimilação do conteúdo.</p>

Figura 7 - Plano de aula, março de 2015.

O plano de aula apresentado na figura 7 foi elaborado em março do ano de 2015. Além da elaboração desse plano de aula, textualizamos também as nossas impressões em um texto dissertativo, que incorporamos a seguir, de modo que a nossa escrita pudesse nos orientar na análise de nosso gesto pedagógico. Assim procedemos porque concordamos com BARROS (2012) que afirma que “a atividade escrita é essencialmente social [...], cujo valor dado à letra conduz o sujeito a diferentes constituições e lugares enunciativos” (p.60).

Nesse sentido, ao escrevermos acerca dos processos vividos na realização do plano de aula previamente elaborado, nos colocamos como sujeitos partícipes desses acontecimentos, nos quais somos afetados e interpelados como sujeitos e posição-sujeito professor.

RELATÓRIO DISSERTATIVO do plano de aula – março de 2015.

Falar sobre inclusão no meio educacional já se tornou um lugar-comum, mas viver essa inclusão ainda é um desafio para muitos educadores, professores, profissionais de diferentes áreas e alunos. A inclusão é ampla, porque podemos falar de etnias, classes sociais, deficiência física e/ou intelectual, gêneros. No entanto, nosso foco é a pessoa com deficiência (PCD), especificamente o deficiente visual, o cego.

Sou professora numa escola pública e, em uma sala regular do primeiro ano do ensino médio havia um aluno nessas condições: cego de nascença, de família de classe média, aluno regular, dentro da faixa etária e totalmente capaz mesmo apresentando uma deficiência visual.

Ao me deparar com essa realidade senti-me desafiada a exercer meu papel de professora também para esse aluno, mas de maneira tal que a aula para ele fosse proveitosa e alcançasse resultados positivos de aprendizagem tanto quanto para os demais alunos videntes que compunham a sala de aula.

Questionava-me também sobre alguns aspectos que permeavam essa situação: Toda escola é inclusiva? A minha escola é inclusiva? Eu sou uma professora que pratica a inclusão? Estou ou fui preparada para dar aulas inclusivas? Ofereço oportunidades de aprendizagem a todos os alunos? Como preparar atividades escolares que contemplem as necessidades de todos os alunos? Como despertar a curiosidade, ampliar a visão de mundo, propiciar o acesso às informações a todos os alunos? Poderia usar a audiodescrição nas aulas para incluir o aluno cego? A aprendizagem seria facilitada através da audiodescrição como ferramenta pedagógica?

Muitos recursos podem ser usados para responder às questões anteriores. O professor pode se capacitar e trocar ideias com os colegas de práticas que podem dar certo. Mas eu estava focada em trabalhar em

uma sala de aula composta por um aluno que apresentava deficiência visual (plena ou parcial).

Comecei a pensar em como proceder de modo a compartilhar o processo com esse aluno, uma vez que essa era uma situação nunca antes vivida por mim. Como não há formação continuada para os professores darem aula para alunos com deficiência, muitos se veem inaptos ao trabalho e até mesmo não conseguem proporcionar um ambiente de aprendizado eficaz para essas pessoas. E eu sou uma professora como esses, que nunca recebeu formação para tal.

Foi daí, então, que me veio à memória a máxima que se uma pessoa apresenta deficiência em um sentido qualquer, ela pode desenvolver muito bem outros sentidos. Como minhas aulas de Literatura Brasileira são basicamente aulas expositivas usando o recurso de data show com muitas imagens **exemplificadoras**, pensei num modo de apresentar essas imagens da maneira como o aluno poderia percebê-la – pela voz. Comecei a narrar os detalhes das imagens, descrevendo-as ao máximo possível, além de fazer a leitura dos tópicos que estavam escritos.

Pude perceber que preni a atenção do aluno e fui facilitadora de seu aprendizado e aproveitamento das aulas. Mas houve outro acontecimento que também foi interessante: os alunos videntes se beneficiaram da **aula descritiva** e se interessaram grandemente pelo assunto. Mesmo sem especificar que trabalhara dessa forma para incluir o aluno cego nas aulas e explicações, toda a turma tirou proveito desta técnica e o aprendizado foi pontual.

Sem agir de forma intencional, comecei a **desenvolver** a técnica da audiodescrição.

“A audiodescrição é um recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, turísticos, esportivos, acadêmicos e outros, por meio de informação sonora. Ela transforma o visual em verbal e amplia também o entendimento

de pessoas com deficiência intelectual, idosos entre outros”.

Através **dessa técnica**, o professor desempenha o papel de descrever o universo imagético presente em sala de aula como ilustrações nos livros didáticos e livros de história, gráficos, mapas, vídeos, fotografias, experimentos científicos e de verbalizar aquilo que é visual.

Todos se beneficiam com esse recurso, pois o uso da audiodescrição na escola permite a equiparação de oportunidades. Tanto os alunos que apresentam deficiência visual como aqueles que não apresentam podem aprender o mesmo conteúdo curricular.

Uma das aulas que ministrei foi sobre o Trovadorismo, a primeira manifestação literária da língua portuguesa. Surgiu no século XII, em plena Idade Média, período em que Portugal estava no processo de formação nacional. Uma das características dessa escola é a vassalagem amorosa, onde o homem é submisso à mulher e sofre por



esse amor, **às vezes impossível**. Observe a cena:

Após exibição da imagem no slide, fui **explicando** e fazendo a audiodescrição:

- A cena em questão é de uma escola literária chamada Trovadorismo. E ela retrata a vassalagem amorosa, onde o homem **é totalmente submisso à mulher**.

- Nela há a presença de uma mulher que está de pé em frente a um trono, vestindo um vestido longo, de mangas longas e com um cinto dourado. A cor do vestido é creme. Ela tem cabelos até a cintura, são ruivos e ondulados. Sua pele é branca. E tem uma coroa na cabeça.

- Há na cena, um homem ajoelhado em uma almofada diante dessa mulher. Ele usa roupas de cavaleiro medieval de cores cinza e vermelha. Tem ao seu lado um capacete de aço. Seus cabelos são lisos e na altura das orelhas. Ele mantém a cabeça abaixada e não olha para a mulher.

- Em sua mão direita ela segura uma espada e com o braço esticado ela coloca a espada em cima do ombro direito do homem que está ajoelhado em sua frente.

- Algumas pessoas observam a cena ao lado e **parecem** que são súditos também.

- Há uma janela alta atrás da mulher que está de pé. Por essa janela há uma entrada de luz que reluz no vestido claro da mulher, deixando-o em evidência.

Ao descrever ao **máximo** cada cena e ler paulatinamente os tópicos, vou prosseguindo com a explicação da matéria. Assim, percebo que o aluno cego acompanha o desenvolver das aulas de maneira bem proveitosa. Os demais alunos também se beneficiam.

Utilizar a audiodescrição como técnica auxiliar nas minhas aulas foi de grande importância porque pude perceber que o aproveitamento e compreensão dos alunos ocorreu de forma bem satisfatória.

No relatório que sucedeu a prática, percebemos como os gestos interpretativos se colocam em nossa prática pedagógica e que, “somente”, foram percebidos quando nos colocamos na posição de analista de discurso. Pois, no momento de elaboração do plano de aula e na redação do relatório dissertativo, não nos foi possível perceber com clareza o funcionamento dos sentidos que a interpretação, sempre determinada ideologicamente, dava ao nosso fazer pedagógico.

Sobre os recortes que realizamos, podemos discursivizar a respeito do que Pêcheux textualizou acerca de a língua ser o lugar comum, a materialidade na qual se ligam o inconsciente e a ideologia. Como pontua Orlandi (1996), a ordem simbólica “configurada pelo real da língua e pelo real da história, faz com que tudo não possa ser dito e, por outro lado, haja em todo dizer uma parte inacessível ao próprio sujeito” (p.63). É nessa ordem, ou seja, é na ordem da língua que podemos apontar o trabalho da ideologia produzindo o efeito de completude, de evidência que se sustenta pelos sentidos institucionais – nessa situação, a escola –, e que tudo estaria ali acessível o que, para nós, se dá como gesto de autoria¹² – numa dispersão do sujeito (cf. ORLANDI, 2012a) na prática de narração, também denominada, por nós, de audiodescrição.

¹² Dizer de autoria exige um exercício de teorização acerca do que se compreende por sujeito e texto, trabalho intelectual já realizado por Pêcheux (1975), e Orlandi (2012a) e outros estudiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso percurso de pesquisa nos auxiliou na compreensão dos processos para os quais objetivávamos olhar, quais sejam, as conjunturas sociais na construção da cegueira e o cego inscritos na história da humanidade e, principalmente na história brasileira, a fim de compreendermos em um primeiro momento a construção do imaginário entorno da cegueira, e os sentidos da audiodescrição em uma sala de aula do ensino médio com aluno cego.

Como resultado, impetramos uma discussão que possibilitou o apontamento da audiodescrição como prática possível, promovendo uma abertura importante para realização de novas pesquisas que se voltem para o tema, colocando como ponto nodal a noção de linguagem, uma vez que a textualização realizada pelo professor para a audiodescrição de imagens e outros materiais a serem lidos apontam para a não coincidência entre os sentidos, indicando também que esta textualização pode ser compreendida como lugar de unidade e dispersão do sujeito.

No capítulo 3, especificamente no item 3.4, havíamos dado indícios sobre o modo como a audiodescrição nos toca. Naquele item, falávamos que ao se descrever e regimentar em documentos especializados e oficiais a audiodescrição, esta funciona como uma prática de interpretação, transcrição suposta do real que se apresentaria nas imagens e de outros materiais de leitura produzindo o efeito, conforme se lê nesses documentos, de *literalidade/transparência das palavras, fidelidade, neutralidade e objetividade aos sentidos*, desconsidera-se (1) a opacidade da língua, da história e da linguagem, e (2) a posição-sujeito audiodescritor.

Nesse lugar, encontramos uma entrada para reafirmar que o que nos interessa, nessa pesquisa, ao fundamentar nossos estudos na Análise de Discurso de M. Pêcheux e E. Orlandi, é pensar a linguagem em sua opacidade, ou seja, a sua não transparência.

A questão intelectual da Análise de Discurso está em compreender os processos de interpretação. Ainda, a Análise de Discurso nos interessa porque nos permite

compreender os processos discursivos e a constituição dos sentidos e dos sujeitos, assim como já foi apontado por Pêcheux (1995, p.161), “um sistema de relações, substituições, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre os elementos linguísticos em uma dada formação discursiva”, isto é, lugar de constituição dos sentidos.

Desse modo, afirmamos junto a Orlandi (1996) que não há coincidência entre o que o homem pensa, os objetos ou os acontecimentos no mundo e os sentidos das coisas. Ao afirmar que sujeito e sentidos se constituem ao mesmo tempo, Orlandi (1999) está apontando para a consideração de que os sentidos não estão sempre já lá a fim de que sejam elencados e escolhidos pelo sujeito para significar algo no mundo. Assim, para nós, a afirmação feita no campo da tradução de que a audiodescrição é a tradução fidedigna de imagens em palavras, está-se afirmando o que resulta do trabalho da ideologia ao interpelar o sujeito (função-sujeito), produzindo o efeito de completude dos/aos sujeitos e o efeito de evidência dos sentidos, como se os sentidos das coisas sempre estivessem prontos para serem desvelados.

Para nós, fundamentados na Análise de Discurso, os sentidos são constituídos na relação com os processos discursivos, e por isso, numa relação com a história e com o político. Desse modo, não vemos problema em repetir o que já havíamos textualizado anteriormente: “cada tradutor [, ou audiodescritor] fará uma leitura e uma interpretação individual do poema, por mais que todos façam parte da mesma língua e da mesma cultura” (DA COSTA, 2013 p.).

Pensar desse modo significa pensar que os sentidos não estão prontos para a identificação num determinado referente. A interpretação é produzida ao passo que o sujeito que narra/descreve se inscreve, isto é, narra/descreve um pouco de si mesmo nesse texto (autoria); e o sujeito que lê/escuta, faz a interpretação do lugar que ocupa. A sua história, a sua vivência, as experiências anteriores a esse processo farão diferença no momento da interpretação de um texto. Isto é, o sujeito está lá, em sua posição social (posição-sujeito).

Apesar de compreendermos que já ultrapassamos os que pontuamos como objetivos para essa pesquisa, queremos aos menos sinalizar para o que vimos de importante e que poderá ser desenvolvido em outras pesquisas, futuramente. Vejamos os recortes o que se nos apresenta nos recortes numerados de 1 a 4, abaixo. O relatório

escrito pelo mesmo sujeito (forma-sujeito) apresenta marcas de diferentes formações discursivas: as formações que condizem ao discurso institucional/escolar, as formações que condizem ao imaginário de que os sentidos podem ser identificados e traduzidos ao esgotamento, produzindo o efeito de evidência (trabalho da ideologia) de transparência da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Soraya Ferreira; GONÇALVES, Karine Neumann; PEREIRA, Tomás Verdi. A estética cinematográfica como base para o desenvolvimento de uma estética de audiodescrição para a mídia e para a formação do audiodescritor. **Tradução & Comunicação** – Revista Brasileira de Tradutores. Valinhos, SP: Anhanguera Educacional, 2014.

ARAUJO, Vera Lúcia Santiago. A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. In Livia Maria Villela de Mello Motta/Paulo Romeu Filho (orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 139-150. 2010.

ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro: 50 anos sem punição**. Juiz de Fora: Jornal Tribuna de Minas/Cidade, 2011. Disponível em: <http://www.tribunademinas.com.br/holocausto-brasileiro-50-anos-sem-punicao/> Acesso em out. 2015.

ASSUMPÇÃO JR, Francisco B.; KUCZYNSKI, Evelyn. A delinquência juvenil e as ideias de degeneração na Psiquiatria brasileira. **Revista Pediatria Moderna**, v. 36, nr. 12. São Paulo: 2000. Disponível em: http://www.moreirajr.com.br/revistas.asp?fase=r003&id_materia=453 Acesso em set. 2015.

BARROS, Renata Chrystina Bianchi de Barros. Traço, corpo, sentido: sobre a escola, a criança e a escrita. In Eliana Lucia Ferreira e Eni P. Orlandi (orgs.) **Discursos sobre a inclusão**. Niteroi, RJ: Intertexto, 2014.

_____. A escrita no ensino superior: o portfólio como tecnologia de avaliação e transformação. In: FERREIRA, A.C.F; MARTINS, R. **Linguagem e tecnologia**. [Col. Linguagem e Sociedade]. Campinas: Editora RG, 2012. pp.57-68.

BATISTA, Cecilia Guarnieri. Formação de conceitos em crianças cegas: questões teóricas e implicações educacionais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 7-15, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a03v21n1>. Acesso em: set. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

BRASIL. Decreto 6.583, de 29 de setembro de 2008. Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6583.htm. Acesso em set. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em ago. 2015.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. **Programa de capacitação de recursos 9 do ensino fundamental: deficiência visual**. Vol. 1 fascículos I – II – III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

CÁRIA, Neide Pena. O discurso da felicidade na sociedade de consumo. In Renata C. Bianchi de Barros, Fernando César Paulino-Pereira e Jáima Pinheiro de Oliveira (orgs.) **Educação e saúde Volume II: questões práticas sobre o processo de integração e inclusão social**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. **Concepções de deficiência: da Grécia Antiga aos dias de hoje**. Rio de Janeiro: Bengala Legal, 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/concepcoes#conteudo>>. Acesso jul. 2015.

COSTA, Ana Margarete. **A tradução audiovisual: os desafios da audiodescrição**. Dissertação de mestrado defendida no em Tradução e Interpretação Especializadas, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto. Instituto Politécnico do Porto, 2014. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/5424/1/DM_AnaMargarete_2014.pdf

COSTA, Grciely Cristina da. Discursividades de inclusão e a manutenção da exclusão. In Eliana Lucia Ferreira e Eni P. Orlandi (orgs.) **Discursos sobre a inclusão**. Niteroi, RJ: Intertexto, 2014.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

DA COSTA, LARA VALENTINA POZZOBON. **Audiodescrição como Tradução**—A Aventura da Primeira Experiência. 2013. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPeD/USP Legal – São Paulo, jun./2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/ebook/Textos/Lara_Valentina_Pozzobon_da_Costa.pdf Acesso: ago. 2015.

DA SILVEIRA NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 1, p. 119-138, 2008.

DANTAS, Rosycléa. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In Betânia Passos Medrado (org.) **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

DE LIMA, Francisco José. O traço de união da audiodescrição. Revista Brasileira de Tradução Visual, vol 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/11>. Acesso em: set. 2015.

FORTUNA DA SILVA, Mara Cristina; FERREIRA MICHELS, Lisia Regina. A importância de cursos formação continuada em audiodescrição para professores do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 18, n. 18, 2015.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso, DA SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. Audiodescrição: breve passeio histórico. In Lívia Maria Villela de Mello Motta/Paulo Romeu Filho (orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 19-36. 2010.

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tércia Regina da Silveira. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro: DDI**, n. 30, p. 1-9, 2005.

LAGAZZI, Suzy. O confronto político urbano administrativo na instância jurídica. In Eni P. Orlandi (org.). **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, Editora RG, 2010.

LIMA, Francisco J.; LIMA, Rosângela AF; VIEIRA, Paulo AM. O Traço de União da Audiodescrição Versos e Controvérsias. **Revista Brasileira de Tradução Visual**. 2009. Disponível em: <http://rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/Article/11>. Acesso em set. 2015.

LIMA, Francisco. **Ainda Sobre Como Grafar Audiodescrição**, Conforme as Regras Ortográficas Prescrevem aos Falantes da Língua Portuguesa, LERPARAVER, 2012. Disponível em: <http://www.lerparaver.com/lpv/ainda-sobre-como-grafar-audio-descricao-conforme-regras>. Acesso set. 2015.

MACHADO, Bell. Ponto de Cultura Cinema em Palavras – A filosofia no projeto de inclusão social e digital. In Livia Maria Villela de Mello Motta/Paulo Romeu Filho (orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 139-150. http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audiodescricao.pdf#page=25

MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. **Anos 90**, v. 7, n. 11, 1999. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/ppghist/anos90/11/11art7.pdf> > Acesso jan. 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho (orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MASINI, Elcie F. Salzano. A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n. 60, p. 61-76, out/dez. 1993. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/888/795>. Acesso em set. 2015.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **A audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para a leitura de mundo. No prelo. 2015. Disponível em: < <http://www.vercompalavras.com.br/artigos>>. Acesso: jul. 2015.

_____. Audiodescrição: recurso de acessibilidade para a inclusão das pessoas com deficiência visual. 2008. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1210>. Acesso em out. 20105.

_____. Deficiência visual: raízes históricas e linguagem do preconceito. Bengala Legal, 2008a. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/deficiencia-visual>. Acesso: ago. 2015.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Discurso e leitura**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, p. 11-20, 2007. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>> Acesso em: jul. 2015.

PECHÊUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PIMENTEL, Silvia Janaina de O.; PACHECO, Maria Lúcia T. Audiodescrição, temas transversais e pedagogia histórico-crítica: caminhos para uma prática inclusiva no ensino de ciências. Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação V. 1, CEDUCE: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/anais.php>. Acesso em: set. 2015.

PINHEIRO, Marta. Fundamentos de Neuropsicologia – O desenvolvimento cerebral da criança. **Vita e Sanitas**, v. 1, n. 1, p. 34-48, 2007. Disponível em: <http://insightsdapsicologia.blogspot.com.br/2011/01/fundamentos-de-neuropsicologia-o.html> Acesso em fev. 2015.

SANTOS, Sueli Souza dos. **Linguagem e subjetividade do cego na escolaridade inclusiva**. Orientação de Regina Maria Varini Mutti, Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Estudos da Linguagem, Porto Alegre, RS, 2007.

SEEMANN, Paulo Augusto Almeida; LIMA, Rosângela A. Ferreira; DE LIMA, Francisco José. Audiodescrição no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa: um estudo morfológico. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 13, n. 13, 2012. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/161>. Acesso em; set. 2015.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Reflexões sobre o pilar da audiodescrição: “descreva o que você vê”. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, vol. 4, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/58>. Acesso em: set. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, v. 10, p. 73-102, 2000.

SNYDER, Joel. *Fundamentals of Audio Description*. Tacoma Park, MD: Audio Description Associates, 2002. Disponível em: http://www.audiodescribe.com/about/articles/fundamentals_of_ad.pdf. Acesso em; set. 2015.

UNICEF. Situação mundial da infância 2013: crianças com deficiência. **Fundo da Nações Unidas Para a Infância**. 2013. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/PT_SOWC2013ResumoExecutivo.pdf> Acesso set. 2015.

VERGARA-NUNES, Elton *et al.* A audiodescrição binaural na produção de materiais didáticos acessíveis. **Cadernos de Informática**, v. 6, n. 1, p. 249-252, 2011. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdeinformatica/article/view/v6n1p249-252>. Acesso em out. 2015.

_____ **Mídias do conhecimento: um retrato da audiodescrição no Brasil.** Datagramazero (Rio de Janeiro), v. 11, p.5, 2010. Disponível em <http://www.dgz.org.br/dez10/Art_05.htm>. Acesso em out. 2015.

_____ **Audiodescrição no ensino para pessoas cegas.** 5º Congresso Nacional de Ambientes Hiperfídia para Aprendizagem. Pelotas, RS: Universidade Federal de Santa Maria. 2011. Disponível em: http://w3.ufsm.br/alemdavisao/publica/PDF/Nunes_Fontana.pdf. Acesso em: set. 2015.