



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IVONE SILVA DE JESUS**

**A PRODUÇÃO ESCRITA-DISCURSIVA DE PESSOAS CEGAS NO  
ENEM 2017: FORMAÇÕES E MEMÓRIAS DISCURSIVAS EM  
PERSPECTIVA**

Salvador  
2022

**IVONE SILVA DE JESUS**

**A PRODUÇÃO ESCRITA-DISCURSIVA DE PESSOAS CEGAS NO  
ENEM 2017: FORMAÇÕES E MEMÓRIAS DISCURSIVAS EM  
PERSPECTIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Santana Soares e Barros

Salvador  
2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Jesus, Ivone Silva de.

A produção escrita-discursiva de pessoas cegas no Enem 2017 : formações e memórias discursivas em perspectiva / Ivone Silva de Jesus. - 2022.

343 f. : il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Santana Soares e Barros.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Pessoas com deficiência visual. 2. Cegos. 3. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil) - 2017. 4. Produção de textos. 5. Redação. 6. Análise do discurso. I. Barros, Alessandra Santana Soares. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.9 - 23. ed.

**IVONE SILVA DE JESUS**

**A PRODUÇÃO ESCRITA-DISCURSIVA DE PESSOAS CEGAS NO  
ENEM 2017: FORMAÇÕES E MEMÓRIAS DISCURSIVAS EM  
PERSPECTIVA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação,  
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.  
Aprovada em: 12 de maio de 2022.

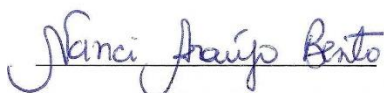
Banca Examinadora:



Alessandra Santana Soares e Barros (Orientadora)  
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).  
Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).



Lícia Maria Freire Beltrão  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).  
Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).



Nanci Araújo Bento  
Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).  
Docente do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA).



José Luís Michinel  
Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Brasil.  
Docente aposentado da Universidade Central de Venezuela (UCV).  
Professor colaborador do Doutorado Multidisciplinar e Multi-institucional de Difusão do  
Conhecimento (DMMDC), UFBA.



Robenilson Nascimento dos Santos  
Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).  
Docente em Educação Especial da Secretaria de Educação da Bahia (SEC-Ba).

Ao meu pai, José Humberto (*in  
memorian*), à minha mãe, Carmem, aos  
meus filhos, Elis e Iago, com todo meu  
amor.

Às pessoas cegas nas suas diversas formas  
de existir, de ser e de estar neste mundo e nas  
suas escritas.

## AGRADECIMENTOS

Enfim, mais uma etapa concluída. Como não agradecer? Pessoas muito importantes, em presença física ou metafísica, colaboraram nessa caminhada pessoal-acadêmica-profissional, afinal, ainda que não sejam citadas nominalmente aqui, serei infinitamente grata a todas elas.

Agradeço a Deus e aos espíritos de luz que me guiaram fortalecendo-me, dia após dia, restabelecendo-me as energias nos momentos de esmorecimento e de tristeza (que foram muitos, por sinal). A fé, para além de doutrinas, foi companheira vital para compreender e tentar sobreviver à uma pandemia que levou à morte pessoas queridas e tantos outros milhares de seres humanos. Não, não foi fácil suportar tudo isso. Vidas importam, e muito.

À minha orientadora, Profa. Dra. Alessandra Barros, pelo apoio contínuo em todas as horas, pela sororidade demonstrada na compreensão das “dores” e das “delícias” de ser mulher que nos fazem pelejar arduamente pelas possibilidades de materializar uma produção científica contínua e constante, diante das tantas demandas que os outros papéis sociais nos exigem cumprir: filha, esposa, mãe, dinda, dona de casa, secretária do lar (sem remuneração), docente da educação básica sem licença para estudos, e por aí vai... Muita gratidão pelas suas generosas ofertas epistêmicas, por me auxiliar sobremaneira a ressignificar a deficiência como fenômeno e percebê-la numa perspectiva científica, através do aguçamento do olhar crítico e perscrutador. Gratidão infinita por tudo querida mestra!

À minha banca: professores e professoras, Licia Beltrão, Luis Michinel, Nanci Araújo, Robenilson dos Santos, por todas as contribuições ofertadas, pela atenção cuidadosa e pela fecunda e afetiva partilha de conhecimentos. Vocês foram essenciais nesse processo. Meu muito obrigada transbordante de afeto!

Ao meu pai e à minha mãe: ao meu pai, José Humberto (in memoriam), que fez todos os sacrifícios no seu ofício de mestre de obras, que ergueu casas e edificou nossas vidas, formou filho e três filhas e soube nos mostrar o valor da educação e da ciência como forma de compreendermos o mundo e a vida. Quanta saudade meu pai, muito obrigada! À minha mãe, Carmem, presente sempre, parceira incansável em seu apoio materno, incentivadora nas horas certas e nas horas incertas, sempre com palavras de encorajamento e persistência. Mãe, te amo tanto, e grata eu sou!

A George, por todas as ajudas possíveis nessa jornada acadêmica, gratidão! Aos meus filhos queridos, Elis e Iago, companheiros, parceiros, que mesmo na transição da infância para a adolescência foram sábios e me ofereceram o seu ombro amigo nos momentos de turbulência, acolhendo minhas angústias, me fazendo sorrir. Sempre cumprindo suas responsabilidades e cada vez mais mostrando amadurecimento. Amo vocês demais meus filhos! Obrigada, desde sempre!

Às minhas irmãs, Ivete e Ivana, que sempre me apoiaram nos estudos e me acolheram nos momentos críticos que toda existência humana está suscetível a viver. Vocês são minha base, gratidão manas!

Ao corpo administrativo do Inep, em Brasília-DF, representado na pessoa do sr. Marco César que tão respeitosamente me acolheu e possibilitou a consulta às redações, sempre tirando as

dúvidas e disponibilizando os procedimentos para viabilizar quinze dias de trabalho ininterruptos, numa jornada de oito horas diárias de leitura. Obrigada equipe!

Aos meus quinhentos e oitenta e cinco colaboradores anônimos, pessoas cegas que representam a alma deste trabalho, afinal, através de suas escritas pude germinar mais sementes de reflexão acerca da pessoa com deficiência como um ser ativo, produtor/autor de materialidades textuais que refletem o seu olhar interveniente sobre a realidade. Gratidão infinita!

Ao grupo gestor da Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar Irmã Dulce, nas pessoas de Leyliane e Tainã que não mediram esforços para possibilitar a colheita dos dados ajustando minha carga horária de trabalho para fazê-lo de forma sistemática e ininterrupta. Muito obrigada!

Às meninas do DESABLITEM, Amanda, Deise, Lívia, Manuela e Miralva. Nossas reuniões foram de muito aprendizado e aconchego, momentos que refletiram o quanto é possível ser acadêmico com leveza. Muita gratidão à profa. Alessandra por essa oportunidade de conhecê-las!

À todas as pessoas amigas, parentes e “aderentes” que vibraram por mim, obrigada!

É a sociedade que impõe limites e obstáculos à presença viva do  
ser-sendo-cego.

Dante Gallefi (2021, p. 9)



JESUS, Ivone Silva de. A produção escrita-discursiva de pessoas cegas no Enem 2017: formações e memórias discursivas em perspectiva. 343 f. il. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

A referida tese prioriza a produção escrita-discursiva de pessoas cegas no âmbito do Enem 2017. Destaca também a centralidade da pessoa cega como sujeito autor/produtor de textos e a importância desta centralidade como objeto de ensino nos processos de escolarização destas pessoas. Esta centralidade germina como objetivo geral: Compreender que formações/memórias discursivas integram a produção escrita-discursiva de pessoas cegas no âmbito do Enem 2017 e desdobra dois objetivos específicos: 1. Identificar que discursos coexistem a partir da reflexão proposta pela temática direcionada aos desafios à formação educacional da pessoa surda no Brasil; 2. Compreender como essa produção escrita-discursiva possibilita a reflexão da própria condição de pessoa cega a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda. Trazemos como aporte teórico os estudos sobre a língua/linguagem privilegiando a língua como fato social; a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica; os modelos da deficiência, além de uma breve incursão epistemológica à teoria dos direitos linguísticos. Dentro de uma abordagem qualitativa, constituímos nossa trilha metodológica fazendo dialogar a pesquisa documental e a Análise do Discurso de linha francesa para formação, análise e interpretação do *corpus* discursivo. Para tal, procedemos à leitura da totalidade das quinhentas e oitenta e cinco redações escritas pelas pessoas cegas participantes da edição do Enem 2017, na sede do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em Brasília-DF. Duas categorias emergentes consolidam a pesquisa: a) Da afirmação de um paradigma inclusivo que coexiste com um discurso de privação linguística em relação à pessoa surda e b) Da reflexão da própria condição de pessoa cega a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda. As categorias revelam uma condição linguística que inscreve a pessoa cega como produtora de uma materialidade escrita-discursiva que, numa primeira instância, coloca a pessoa surda em evidência, problematizando, indagando e afirmando sua circunscrição linguística, repercutindo a atualização de uma ordem sócio-histórica e cultural de privação linguística através de uma outra potente discursividade: a da inverossímil afirmação da oficialização da Libras como segunda língua do Brasil, fazendo-nos refletir sobre o lugar desta na composição da realidade multi e plurilíngue brasileira. Numa segunda instância, essa mesma materialidade germina um viés de análise que também acusa a presença da “pessoa cega”, historicamente instituída como signo; como ser periférico à lógica instituinte vidente e como sujeito de direitos que contesta, de maneira contínua e germinal, a lógica do ser “deficiente” para, então, através de sua atividade como ser de linguagem perceber-se como “pessoa com deficiência” e como “pessoa cega”, dentro das formações discursivas inscritas nos paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão e nos modelos sobrenatural, médico e social da deficiência. As relações paradigmáticas/modelos sedimentam-se, então, como memórias discursivas pois, mesmo com as transformações propostas pelo paradigma da inclusão, mais recente, percebe-se a presença das formações discursivas anteriores que compõem o imaginário social acerca do ser cego/ser pessoa com deficiência. A transformação desses sentidos estabilizados revela-se como efeito de sentido que assinala a assunção do lugar de sujeito, ou seja, de um lugar social ressignificando o existir do ser cego, descentralizando esta condição do não ver e deslocando-a para a condição do existir a partir de um ser-af cego.

Palavras-chave: Deficiência visual. Pessoas cegas. Enem 2017. Produção escrita-discursiva. Análise do Discurso.

JESUS, Ivone Silva de. The written-discursive production of blind people in Enem 2017: formations and discursive memories in perspective. 343 f. il. 2022. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education of the Federal University of Bahia, Salvador, 2022.

### **ABSTRACT**

This thesis prioritizes the written-discursive production of blind people within the scope of the Enem 2017. It also highlights the centrality of the blind person as an author/producer of texts and the importance of this centrality as an object of teaching in the schooling processes of these people. This centrality germinates as a general objective: To understand what discursive formations/memories are part of the written-discursive production of blind people within the scope of the Enem 2017 and unfolds two specific objectives: 1. To identify which discourses coexist from the reflection proposed by the theme directed to the challenges to educational background of the deaf person in Brazil; 2. To understand how this written-discursive production makes it possible to reflect on the condition of the blind person from the signaling of the challenges for the educational formation of the deaf person. We bring, as a theoretical contribution, the studies on language that privilege it as a social fact; historical-cultural psychology; historical-critical pedagogy; disability models, as well as a brief epistemological incursion into the theory of linguistic rights. Within a qualitative approach, we built our methodological path by dialoguing documental research and French Discourse Analysis for the formation, analysis and interpretation of the discursive corpus. To this end, we read the entirety of the five hundred and eighty-five essays written by blind people participating in the Enem 2017 edition, at the headquarters of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep), in Brasília-DF. Two emerging categories consolidate the research: a) The affirmation of an inclusive paradigm that coexists with a speech of linguistic deprivation in relation to the deaf person and b) The reflection on the condition of blind person from the signaling of the challenges for the deaf person's educational formation. The categories reveal a linguistic condition that inscribes the blind person as a producer of a written-discursive materiality that, in a first instance, places the deaf person in evidence, problematizing, questioning and affirming their linguistic circumscription, reflecting the updating of a socio-historical and cultural order of linguistic deprivation through another powerful discursivity: that of the implausible affirmation of the officialization of Libras as a second language in Brazil, making us reflect on its place in the composition of the multi and plurilingual Brazilian reality. In a second instance, this same materiality germinates an analysis bias that also accuses the presence of the "blind person", historically instituted as a sign; as a peripheral being to the instituting logic of the seer and as a subject of rights that challenges, in a continuous and germinal way, the logic of being "disabled" so that, through their activity as a being of language, they perceive themselves as "people with a disability" and as a "blind people", within the discursive formations inscribed in the paradigms of exclusion, segregation, integration and inclusion and in the supernatural, medical and social models of disability. The paradigmatic relationships/models are then sedimented as discursive memories, because, even with the transformations proposed by the more recent paradigm of inclusion, the presence of previous discursive formations that make up the social imaginary about being blind/being a person is perceived with disabilities. The transformation of these stabilized meanings is revealed as an effect of meaning that marks the assumption of the place of subject, that is, of a social place, resignifying the existence of the blind, decentralizing this condition of not seeing and shifting it to the condition of existing from a being-there blind.

Keywords: Visual impairment. Blind people. Enem 2017. Written-discursive production. Speech analysis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b>	Matriz de Competências para o Enem (1998) e Matriz de Referência para Avaliação das Redações (2017)	52
<b>Quadro 2</b>	Critério de avaliação das redações 1999	54
<b>Figura 1</b>	Tópico parcial da ficha de inscrição ENEM 1999	56
<b>Figura 2</b>	Elementos da comunicação	91
<b>Quadro 3</b>	Periodização do desenvolvimento humano Elkonim/Vigotski	142
<b>Figura 3</b>	Cela Braille	180
<b>Figura 4</b>	Uso da reglete e do punção	181
<b>Figura 5</b>	Reglete, prancheta e punção	181
<b>Figura 6</b>	Pessoa perfurando papel com o punção	182
<b>Figura 7</b>	Máquina Braille	185
<b>Figura 8</b>	Prova de redação Enem 2017	221

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Edições do Enem 1998-2021	27
<b>Tabela 2</b>	Inscritos e participantes no Enem 1998-2021	30
<b>Tabela 3</b>	Inscritos e participantes por deficiência – 2010	35
<b>Tabela 4</b>	Alunos com deficiência e TGD no Ensino Médio – Brasil 2009 e 2010	38
<b>Tabela 5</b>	Alunos com deficiência e TGD na última série do Ensino Médio – Brasil 2009 e 2010	38
<b>Tabela 6</b>	Número de deficiências e TGD dos alunos do Ensino Médio – Brasil 2009 e 2010	39
<b>Tabela 7</b>	Número de casos de deficiência informados no ato da inscrição e de atendimentos a participantes efetivos – Enem 2010	40
<b>Tabela 8</b>	Quantitativo e distribuição percentual de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e síndromes referentes a estudantes matriculados no Ensino Médio em 2011 e 2012	45
<b>Tabela 9</b>	Quantitativo e percentual de deficiências informadas na inscrição do Enem 2011 e Enem 2012	46
<b>Tabela 10</b>	Quantitativo de solicitações de auxílio para leitura/transcrição, prova ampliada ou prova em braille para participantes que informaram cegueira e/ou baixa visão e demais que não informaram deficiência visual	47

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AD</b>	Análise do Discurso
<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>CAEE</b>	Centro de Atendimento Educacional Especializado
<b>CID</b>	Classificação Internacional de Doença
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENC</b>	Exame Nacional de Cursos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>MC</b>	Matriz de Competências
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MR</b>	Matriz de Referência
<b>PCNS</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SEDAP</b>	Serviço de Acesso a Dados Protegidos

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2.</b>	<b>SOBRE O ENEM E SUA GÊNESE</b> .....	25
<b>2.1</b>	ITINERÂNCIA PELOS RELATÓRIO PEDAGÓGICOS DO ENEM .....	25
<b>2.2</b>	PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM: PENSÁ-LA COMO BUSCA PELO ATO DE DAR À PALAVRA A FORMA DE UMA ESCRITA SOCIAL INTERVENTIVA .....	49
<b>3.</b>	<b>SOBRE QUE LÍNGUA/LINGUAGEM PRECISAMOS REFLETIR ENQUANTO TEXTO/DISCURSO</b> .....	87
<b>3.1</b>	LÍNGUA E LINGUAGEM .....	87
<b>3.2</b>	A PRODUÇÃO ESCRITA-DISCURSIVA: REVELANDO SENTIDOS ATRAVÉS DA LINGUA(GEM) .....	97
<b>4.</b>	<b>PARA PENSAR A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REFAZENDO TRILHAS</b> .....	101
<b>4.1</b>	DA “DEFICIÊNCIA” À “PESSOA COM DEFICIÊNCIA”: ALINHAMENTOS TEÓRICOS RELEVANTES .....	102
<b>4.2</b>	PELO DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA SER <i>GENERICAMENTE</i> HUMANA: O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO COMO CHAVE .....	124
<b>4.3</b>	O DESENVOLVIMENTO HUMANO: SER E VIR A SER DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	133
<b>4.4</b>	MODELOS DA DEFICIÊNCIA COMO FENÔMENO AO ENTENDIMENTO DA SINGULARIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, REFLEXÕES TRANSVERSAIS .....	144
<b>4.5</b>	ENEM: ENTRELINHAS PARA A DEFESA DO DIREITO À ESCRITA PELA PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	158
<b>4.5.1</b>	<b>O deficiente visual como sujeito produtor de textos</b> .....	159
<b>5.</b>	<b>DESDOBRAMENTOS IMERSIVOS DA/NA PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE DE <i>CORPUS</i> DISCURSIVO</b> .....	194

5.1	COMPONDO NOSSOS CONTORNOS METODOLÓGICOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO: TRILHAS PERCORRIDAS .....	194
5.1.1	<b>O começo da trilha: a abordagem da pesquisa e os sujeitos que a compõe .....</b>	<b>195</b>
5.1.2	<b>Análise do discurso: conhecer para fazer .....</b>	<b>202</b>
5.1.3	<b>Análise do discurso: uma perspectiva teórica em permanente construção .....</b>	<b>206</b>
5.2	AÇÃO IMERSIVA NA PRODUÇÃO ESCRITA-DISCURSIVA DE PESSOAS CEGAS: ANÁLISE(S) EM CURSO .....	214
5.2.1	<b>Da afirmação de um paradigma inclusivo que coexiste com um discurso de privação linguística em relação à pessoa surda .....</b>	<b>222</b>
5.2.2	<b>Da reflexão da própria condição de pessoa com cegueira a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda .....</b>	<b>275</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>321</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>329</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esse estudo tem seu nascedouro em tempos muito pretéritos. A coexistência com pessoas cegas é a narrativa germinal para o estabelecimento de tempos presentes e o desenho de tempos futuros em toda minha trajetória pessoal-profissional-acadêmica, portanto, mesmo sendo imperativo o uso de uma tipologia textual dissertativa para a exposição deste trabalho de pesquisa, não há como deixar de render-me às passagens narrativas, tão caras e necessárias para a compreensão dos trajetos empreendidos até aqui.

Pessoalidade e professoralidade: vivências que convergem e entrecruzam-se, balizando a escolha do tema desta pesquisa. A formação no curso de magistério foi ampliada pelo ingresso na licenciatura em Letras Vernáculas e mais, recentemente, pela conclusão da licenciatura em Pedagogia. Esse itinerário formativo no campo da docência possibilita uma interconexão de saberes que contribuem em fecunda reflexão para pensar e realizar ações não apenas na instituição escolar, mas para pensar o sistema de ensino como um todo, afinal, a docência vai muito além dos muros da escola.

Conhecer os processos educativos, seus atores e seu contexto são questões indispensáveis à pesquisa do fenômeno educativo. Assim, entendemos que o ato de pesquisar é também parte do exercício docente, no sentido de desenvolvermos habilidades relacionadas com a investigação científica e, conseqüentemente, uma profissionalização competente e atualizada, ainda que vivamos tempos sombrios, persecutórios e intimidativos ao exercício laico e democrático da educação.

Compreendemos, destarte, que esta profissionalização requer uma formação inicial que agregue sólida fundamentação teórica, constante apreciação crítica da literatura educacional e, também, o exercício da produção de conhecimentos. Este exercício amplia-se na formação continuada através do ato de pesquisa, entretanto, voltando aos tempos pretéritos, a profissionalização não ocorre como etapa primeira em nossas vidas, ela também decorre de nossos trajetos pessoais, de nossas histórias de vida, são estas que germinam nossa condução para os estudos abrigados sob a temática “Educação e Diversidade”.

A convivência com a diferença corporal (e social), embora só compreendida na vida adulta, também começara em minha infância. Tinha um vizinho cego que nos identificava ao primeiro “bom dia”, e eu sempre indagando-me como ele conseguia fazê-lo. No curso de magistério conheci um estudante cego. Eu lia os textos para auxiliá-lo em suas atividades escolares, sem sequer ter qualquer noção da vastidão do universo da deficiência visual.



Em meio à graduação do curso de Letras tive como colega de grupo de pesquisa uma estudante cega. Passei a fazer a leitura de textos (presencial ou gravada) como forma de tornar mais célere a leitura de seu material de estudo. Ela me orientava para tornar a leitura mais fluente. Para conduzi-la no trajeto pelo *campus*, ela também me orientava como fazê-lo, portanto, nossa coexistência agregou mais aprendizados sobre o cotidiano de uma pessoa com deficiência visual.

Nessa trilha pessoal, entrelaçada à profissional, aprendi a perceber o outro em suas potencialidades, diferenças e identidade(s): em 2003 acolhera em minha turma de primeiro ano do ensino fundamental 1, um estudante cego, com seis anos de idade. Pedro, seu nome. A luz do dia, sua falta. Os olhos inquietos, sua luta. A falta da visão “física”, o seu desafio. Aprendi o sistema tátil de leitura e escrita Braille, conheci o soroban, espécie de ábaco utilizado também por pessoas cegas para desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Coexistir com pessoas cegas na infância e na adolescência; viver a experiência como ledora para pessoas cegas no curso de graduação; exercer a docência em classes da escola comum com a presença de estudantes cegos, seja no ensino fundamental, seja no ensino médio, e mais à frente, atuar como avaliadora/corretora de redações do Enem foram ações determinantes para alimentar o desejo pelo estudo da produção escrita-discursiva de pessoas cegas no âmbito do Enem 2017.

Entre 2006-2008 fiz o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e tive mais uma oportunidade de ampliar meus conhecimentos e ver a Educação Especial como um instrumento de reflexão/ação sobre minha prática pedagógica. Durante o período em que permaneci com Pedro, muito me preocupava o seu processo de aquisição de escrita, por isso aprendi o Braille, para melhor acompanhar esse percurso. Daí decorre a escrita do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de especialização intitular-se “A inclusão de crianças cegas nas séries iniciais: a importância do sistema Braille na aquisição da escrita e da leitura, um estudo de caso”.

Diante da exiguidade do tempo, a coordenação do curso solicitou-nos que o tema do TCC fosse materializado em forma de projeto de estudo, configurando-se como um exercício de escrita acadêmica. Caso tivesse ido ao campo empírico, teria como objetivo principal analisar a importância do sistema Braille no processo de aquisição da leitura e escrita de crianças cegas nas séries iniciais como elemento facilitador do processo de alfabetização. Destacamos, no contexto dessa pesquisa, o uso das expressões “sistema Braille” e “código Braille”, embora predomine o uso da primeira. É importante ressaltarmos a compreensão

deste sistema como um código de leitura e escrita. O uso da expressão “código Braille” também tem uso corrente na atualidade. Adotaremos as duas expressões respeitando seus respectivos usos por autores(as) consultado(as).

O projeto de estudo, referido acima, constituído após o ingresso na docência nas redes municipal e estadual, engendrou uma indagação que me acompanha e me inquieta até o tempo presente: o porquê de ainda termos poucos deficientes visuais em nossas salas de aula, mesmo com o rol de políticas públicas já legitimadas.

Os estudos sobre o modelo social da deficiência e a convergência para a limitação visual severa despertaram-me para enxergar mais uma luta: a da deficiência como resultado não apenas de um corpo lesado, mais também da opressão social. Este foi um recomeço para um olhar mais centrado no estudo da deficiência dentro do amplo universo da diversidade humana. Passei a lecionar, no ano de 2007, em classes hospitalares, modalidade de atendimento pedagógico na qual os alunos hospitalizados são considerados discentes com necessidades educativas especiais temporárias, onde atuo até então. Neste contexto, no qual o discurso biomédico é fundante, percebo o quanto a educação é importante: não apenas a educação escolar, mas uma educação que agregue saberes e pessoas, para que não se perca de vista a diversidade, a alteridade e sobretudo, a identidade. Para que o conceito de “normalidade” não segregue ainda mais.

Ainda no ano de 2007, cursei a disciplina Abordagens Sócio-Educacionais da Deficiência, como aluna especial do Mestrado da UNEB, que muito me ajudou a entender a Educação não apenas como um processo de escolarização, mas como um lugar de conscientização, como um caminho de visibilização histórica e política da diferença, não só porque somos diferentes, mas porque não podemos nos tornar indiferentes e permanecer à margem de uma realidade que se faz cada vez mais urgente: de dignidade e de humanidade, sem exceções.

Iniciei o ano letivo de 2008 em outra unidade hospitalar, onde lecionei para crianças com outras enfermidades até o mês de junho, quando afastei-me por meio de licença para prosseguir nos estudos do Mestrado, no qual ingressei em março de 2008, já num estado de gestação avançada: gestando uma vida e começando a gestar uma pesquisa.

Após dois anos de licença, retornei às atividades de docência no mesmo hospital. A mudança de atuação, saindo da escola comum e ministrando aulas na classe hospitalar também tem ampliado a experiência docente, isso porque o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar exige um planejamento diversificado, advindo de um currículo flexibilizado e adaptado, levando em consideração as especificidades patológicas de cada

aluno-paciente. Nessa modalidade de educação, tenho exercido a docência com crianças da educação infantil, ensino fundamental 1 e 2. As aulas acontecem em espaço reservado para tal fim, na ala pediátrica ou nos leitos, de forma coletiva ou individualizada, dependendo, diariamente, do fluxo de internamento.

Nesse trilhar que transcende o chão da escola e que perpassa o chão do hospital nunca tive a oportunidade de lecionar para uma criança cega ou adolescente cego, o que me causa, ainda, nos dias atuais, certo estranhamento, pois, se estamos sob o paradigma da inclusão, onde estão estas pessoas? Em que círculos de convivência estão? Coexistem de fato com a sociedade vigente?

Não há como negar que ainda existem muitas restrições para uma efetiva inclusão das pessoas cegas na educação institucionalizada, por isso a importância de fecundar mais estudos sobre a pessoa com deficiência visual, tanto dando-lhes evidência na nossa formação inicial, bem como na formação continuada, seja no campo da Pedagogia, seja no campo das Licenciaturas.

A experiência acadêmica do mestrado proporcionou o exercício de um olhar mais crítico sobre os processos formativos pelos quais passei, bem como proporcionou uma mudança de atuação no âmbito profissional, sobretudo no que se refere à compreensão da diferença como inerente à espécie humana, em suas múltiplas formas de existência, em seus constructos históricos/ideológicos/ hegemônicos e, também, contra-hegemônicos.

A escrita da dissertação intitulada *Olhares e Histórias de vida que emanam da voz: a construção da identidade étnico-racial de pessoas cegas* resultou do ato de pensar na assunção da identidade afro-descendente na perspectiva de pessoas que têm limitações severas de visão, perpassando por considerar como esses indivíduos constroem sua identidade étnico-racial, dando-lhes maior evidência como sujeitos partícipes de uma discussão que também contempla uma outra diferença corporal, além de sua condição primeira de deficiência visual.

O Mestrado em Educação e Contemporaneidade, no intuito de colher histórias de vida, analisando-as à luz da teoria e tecendo uma compreensão de como as pessoas cegas constroem sua identidade étnico-racial, gerou como produto final a constatação de que a família, a escola comum, a instituição especializada e a universidade atuam como elementos formadores/deformadores da identidade afro-descendente, dado significativo para entender que a pessoa cega não está alheia às relações de poder que constituem a sociedade e que, por ser parte de segmentos populacionais que contemporaneamente demarcam lutas pela visibilidade, pela consolidação de direitos e equiparação de oportunidades, precisam ter o seu itinerário formativo educacional assegurado.

Em 2015, após 12 anos de ingresso na rede estadual, em Salvador-BA, na qual lecionei no Ensino Médio até 2019, pela primeira vez, tive a oportunidade de receber um aluno com deficiência visual, o que me levou a cursar, ainda que na modalidade de educação à distância, a Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), centrando os meus estudos na leitura da produção acadêmico-científica sobre o processo de escolarização de pessoas com deficiência visual, o que culminou na produção do TCC em forma de artigo intitulado “A concepção e a vivência de um deficiente visual sobre o AEE em seu percurso formativo na educação básica no município de Salvador-Ba”.

No artigo supracitado, investiguei e analisei a concepção e as vivências de uma pessoa cega sobre o AEE em seu itinerário formativo na Educação Básica, porque entendo que a pessoa na condição de deficiente precisa colocar-se no sentido de pontuar de que forma podemos tornar o seu itinerário formativo o mais fidedigno ao que rege a legislação já estabelecida.

Esse itinerário descrito até aqui, além de afirmar minha afinidade com a temática “Educação e Diversidade”, confirma o entendimento da importância do estudo do fenômeno educativo como completamente imerso em relações e contradições no contexto sociocultural, sobretudo quando é a diferença que ganha evidência em tempos de inclusão, como paradigma e como prática social, em suas múltiplas vertentes: nas diferenças de gênero, geração, etnias, classes sociais, necessidades educativas especiais, entre tantas outras, portanto, para também ratificar que a atuação na docência precisa agregar a diversidade humana em suas tantas manifestações.

O fenômeno educativo estudado, que perpassa esse itinerário, contemplou a produção escrita-discursiva de deficientes visuais no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2017, pois entendemos que a análise dessa produção irá contribuir na ampliação de estudos sobre os processos de escolarização da pessoa com deficiência visual na educação básica e em sua transição para o ensino superior. É importante ressaltar que a adoção do termo “produção escrita-discursiva” decorre do status discursivo que os excertos extraídos das redações revelam no processo de análise inerente à pesquisa.

Ressaltamos a importância desta proposta de estudo para que se tenha um olhar mais perscrutivo sobre a pessoa cega enquanto leitora e produtora de textos em contextos diversos, o que demanda, tanto na escola comum, como na sala de recursos multifuncional (SRM) ou mesmo nas instituições voltadas integralmente ao atendimento educacional especializado (AEE), um estudo sistemático de temas que abordem o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras que vão além da produção de textos no âmbito escolar, além,

evidentemente, de uma prática pedagógica que medie este desenvolvimento, a partir da identificação com o outro (nos reconhecendo como diferentes) e/ou do reconhecimento deste.

A diferenciação é própria da condição humana. Estudos da Antropologia (LE BRETON, 2013a; 2013b) reiteram que o corpo é o traço mais visível, o limite e a possibilidade do indivíduo na relação com o mundo. Como educadores em suas mais diversas instâncias, precisamos nos comunicar, dialogar com estes corpos/pessoas e dar-lhes a evidência numa outra perspectiva, não apenas a da falta e a do déficit, mas do exercício de sua humanidade como sujeitos de direitos.

No que se refere às pessoas na condição de deficientes visuais, é singular a contribuição da Educação Especial na disseminação de conhecimentos, recursos de acessibilidade bem como de aparatos legais que as tornam sujeitos de direitos, embora ainda não esteja consolidado o cumprimento de políticas públicas que assegurem a efetiva inclusão da pessoa cega na sociedade. Ainda assim, nem a instituição especializada, nem a escola são os únicos lugares em que estas pessoas circulam/convivem, assim como não desempenham apenas o papel de estudantes, pois estão em outros círculos/espços de formação/atuação.

A leitura e a escrita são largamente constituídas como objetos de investigação em diversos estudos acadêmicos. Embora ler e escrever sejam aprendizagens que ampliem a comunicação e a percepção da realidade, bem como sejam ações que devem ser efetivamente disseminadas na escola e para além dela, quando se trata de pessoas cegas, pouca visibilidade é dada à sua produção escrita. Neste sentido, apontamos a existência de uma lacuna teórica-acadêmica a partir dos estudos realizados por Figueiredo e Kato (2015) e de nossas incursões à base de dados do Scielo com os descritores “deficiência visual e Enem”, quando não obtivemos indicação de documentos para pesquisa, o que reforça a pertinência e originalidade de nosso estudo.

Ainda que a pessoa cega seja também partícipe em eventos diversos de letramento e também seja contemplada com políticas públicas de avaliação da educação básica no Brasil como o Enem, percebe-se que não há, ainda, uma atenção mais específica à produção escrita dos deficientes visuais na prova de redação. O profissional em Educação, pedagogo ou licenciado, precisa ter acesso a estudos que apreciem a produção escrita de pessoas cegas, no sentido de tornar o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras fator potencial e não fator de vulnerabilidade na continuidade de sua trajetória acadêmica/profissional.

Utilizamos aqui as terminologias “pessoa cega”, “cego” e/ou “deficiente visual”, pois a cegueira é uma deficiência visual, mas não a única. A deficiência visual agrega as pessoas cegas e as pessoas com baixa visão. São consideradas pessoas com baixa visão aquelas que

apresentam desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho (BRASIL, 2005a). Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos, como, por exemplo, com o auxílio de lentes específicas, entre outros recursos ópticos.

Por outro lado, são consideradas cegas as pessoas que apresentam desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz, cujo processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato e paladar), utilizando o sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2005a).

A necessidade de fazer um recorte temático-temporal em nossa pesquisa decorre da vastidão de informações que compõem o Enem ao longo de vinte e três anos de edição. A escolha pela edição de 2017 se dá pela temática elegida para esta edição “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, a qual também contempla um segmento populacional que, juntamente com as pessoas cegas, integra a categoria das pessoas com deficiência.

Na perspectiva de evidenciar mais uma vez a pessoa cega como partícipe direta da dinâmica histórica atual, esse recorte tem como intenção responder à questão da pesquisa: Que significados sobre a pessoa com deficiência, a partir da evidência da pessoa surda, são refletidos pela produção escrita-discursiva de pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017?

Nesse sentido, constituímos como objetivo geral: Compreender que formações/memórias discursivas integram a produção escrita-discursiva de pessoas cegas no âmbito do Enem 2017. Assim, desdobram-se como objetivos específicos: 1. Identificar que discursos coexistem a partir da reflexão proposta pela temática direcionada aos desafios à formação educacional da pessoa surda no Brasil; 2. Compreender como essa produção escrita-discursiva possibilita a reflexão da própria condição de pessoa com cegueira a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda.

Os objetivos acima descritos são materializados por um processo de análise que se desdobra nas seguintes etapas: a primeira, no debruçamento sobre a superfície linguística, ou seja, sobre a produção escrita, para a identificação do objeto discursivo e do processo discursivo implícito ou explícito; a segunda, na interpretação desse objeto discursivo materializado no texto e na observação das formações discursivas e das formações ideológicas que agregam, assim, o valor discursivo revelado pela produção escrita em evidência, que, por sua vez, constitui-se como “produção escrita-discursiva”.

Neste capítulo 1, introdutório, trago tempos pretéritos que encerram e resguardam a reciprocidade entre a pessoalidade e a professoralidade, elementos germinais e constitutivos desta pesquisa, portanto, considerados como condição de produção desta; tempos presentes, pano de fundo dos afetos e desejos que avivaram a caminhada acadêmica e, por fim, tempos presentes-futuros, na afirmação da relevância social/científica desse estudo, inédito por ser o primeiro a acessar as redações propriamente ditas do Enem, e da vontade de torná-lo objeto de afeto de quem adentra as veredas da Educação, sobretudo, para quem se afeta pelo/com o outro, que o percebe em sua diversidade e singularidade, tão próprias à existência humana, porém, ainda, reivindicantes de fazerem-se efetivamente compreendidas .

No capítulo 2, exponho a itinerância pelos Relatórios Pedagógicos do Enem (INEP, 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009-2010; 2011-2012) como forma de acessarmos, ainda que parcialmente, a gênese constitutiva da prova de redação, a qual envolve a transição de questão discursiva, integrante do certame, como um todo, para a prova distinta, a partir da edição de 2009. Além disso, apresento neste capítulo dados quantitativos que revelam de forma tímida a presença “ausente” das pessoas com deficiência, ao longo das edições 1998-2008, face à sinalização deste público só a partir da edição do Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010 (INEP, 2009-2010).

No capítulo 3 desenvolvo a exposição de uma linha evolutiva sobre as concepções de língua elaboradas ao longo dos tempos. Tais concepções fundam o campo constitutivo da Linguística enquanto saber/ciência, que aporta, inclusive a Análise do Discurso, nosso dispositivo de análise. Importa-nos suscitar a reflexão da língua como fato social e como elemento constitutivo do sujeito, e, portanto, do texto e do discurso. Nosso aporte teórico contempla os estudos de Orlandi (2009), Maingueneau (2015) e Maingueneau; Charaudeau (2016), entre outros.

No capítulo 4 abordo a centralidade da pessoa com deficiência: como sujeito empírico, individual e representativo de coletividade(s), como categoria conceitual/analítica/discursiva. Para tal explico nossa filiação à psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2015) cujo estofo filosófico é dado pelo materialismo histórico-dialético e, em consequência, pelo pensamento marxista; além da Pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2020; SAVIANI, 2013), que evidencia a importância e a centralidade do processo de escolarização como agente efetivo do desenvolvimento psíquico humano. A psicologia histórico-cultural (MARTINS, ABRANTES e FACCI, 2020) traz um importante campo de estudos a ser acessado: a tematização da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, com base nos estudos de Vigotski, Luria e Leontiev, pesquisadores que elaboraram a psicologia histórico-cultural.

Abordo essa mesma centralidade na perspectiva dos modelos sobre a deficiência (BISOL, PEGORINI E VALENTINI, 2017; DINIZ, 2007; DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009) e, por fim, ratifico, a partir da defesa ao direito da escrita (COULMAS, 2014; STREET, 2014) pela pessoa com deficiência e da apresentação dos meios materiais que a auxiliam neste processo, a escolha por um sujeito empírico, ou seja, a pessoa cega, que possui um caráter material de existência, mais especificamente como candidato participante do Enem, autor/produtor de textos que reverberam discursos sobre a deficiência.

No capítulo 5 aponto desdobramentos imersivos para a composição da metodologia e do corpus discursivo alinhando a pesquisa documental à Análise do Discurso, dentro de uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; SEVERINO, 2007; MINAYO, 2008; OLIVEIRA 2007). Esse alinhamento se caracteriza pelas redações acessadas se constituírem como fontes primárias e por demandarem uma análise discursiva, uma vez que nosso objeto de estudo é a produção escrita-discursiva de pessoas cegas. Como aporte da Análise do Discurso de linha francesa utilizo os estudos de Orlandi (2012; 2015), Pêcheux (2014a; 2014b), Charadeau (2015), Charadeau; Maingueneau (2016), entre outras consultas bibliográficas. Esse mesmo capítulo abriga a análise propriamente dita das duas categorias que emergem a partir da leitura e interpretação do corpus discursivo: a) Da afirmação de um paradigma inclusivo que coexiste com um discurso de privação linguística em relação à pessoa surda e b) Da reflexão da própria condição de pessoa com cegueira a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda.

Para a primeira categoria contamos com as leituras imersivas temáticas sobre a Libras<sup>1</sup>, a partir de Gesser (2009) e Quadros (1997); sobre o Direito Linguístico, a partir de Abreu (2016a; 2016b, 2018); sobre a realidade da língua de sinais em realidades distintas, como a sueco e a brasileira, a partir de Montes e Lacerda (2019), além dos excertos das redações acessadas. Para a segunda categoria, cuja centralidade está na pessoa cega, como sujeito e como indivíduo/grupo que funda uma “noção de sujeito”, de lugar social deste, acessando memórias discursivas perpassadas por formações discursivas determinantes (modelo sobrenatural, médico e social; paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão), acessamos Diniz (2007), Pêcheux (2014a), Mazière (2007), Aranha (2001), Mazzotta (2011), Fernandes; Schlesener; Mosquera, (2011), Santos (2021), entre outros.

---

<sup>1</sup> O termo Libras, sigla correspondente à Língua Brasileira de Sinais, de acordo à ABNT, tem apenas a sua inicial maiúscula, por extrapolar mais de três caracteres. Em nossa pesquisa, ele só aparece com inicial minúscula nos excertos das redações, cuja digitação obedeceu à escrita de cada participante, por isso a sua ocorrência com a grafia de letra inicial minúscula, o que não invalida a escrita, uma vez que “Libras” é também um acrônimo, ou seja, uma sigla que forma uma palavra, diferente de “IBGE”, sigla que demanda a pronúncia de cada letra que a forma.



Para concluir, teço considerações sobre todo o percurso da pesquisa, no sentido de expor o alinhamento entre a questão de pesquisa, objetivos e as categorias que advém na consecução do trabalho. Trago observações que considero relevantes no intuito de suscitar novas frentes de trabalho a partir do que foi apresentado, na expectativa de visibilizar a importância da escrita como objeto de ensino no desenvolvimento educacional de pessoas cegas.

## **2. SOBRE O ENEM E SUA GÊNESE**

Neste capítulo, exponho a itinerância pelos Relatórios Pedagógicos do Enem (INEP, 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009-2010; 2011-2012) como forma de acessarmos, ainda que parcialmente, a gênese constitutiva da prova de redação, a qual envolve a transição de questão discursiva, integrante do certame, como um todo, para a prova distinta, a partir da edição de 2009. Além disso, apresento neste capítulo dados quantitativos que revelam de forma tímida a presença “ausente” das pessoas com deficiência, ao longo das edições 1998-2008, face à sinalização deste público só a partir da edição do Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010 (INEP, 2009-2010).

### **2.1 ITINERÂNCIA PELOS RELATÓRIOS PEDAGÓGICOS DO ENEM**

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem a sua primeira edição realizada no ano de 1998. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão encarregado de implementar as políticas de avaliação do Ministério da Educação (MEC), e em cumprimento ao artigo 9, inciso VI, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96), no qual a avaliação educacional passou a ser considerada como medida estratégica para promover a melhoria da qualidade da educação no Brasil, até a última edição realizada, gere todo o processo de realização desta avaliação de larga escala, de sua concepção até todos os procedimentos que envolvem a sua efetivação.

O Enem contempla uma determinação da LDB que responsabiliza a União por assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino. Além disso, tem também como foco a autoavaliação do participante, bem como aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

De acordo com Inep (1999) a avaliação passou a ser considerada uma ferramenta estratégica para orientar as políticas públicas de educação, portanto, coube ao Inep, como órgão vinculado ao MEC, assumir a responsabilidade de implementar a política nacional de avaliação, contando, nesse período, com outros dois importantes instrumentos: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído em 1990, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), que se popularizou como Provão, realizado desde 1996.

Nesses vinte e três anos de realização, o Enem mantém a característica de ser um exame do perfil de saída da escolaridade básica e ter como um de seus objetivos também fornecer ao participante subsídios para a sua autoavaliação, perante sua trajetória formativa escolar. Embora hoje o Enem seja, em muitas instituições de ensino superior, a única forma de ingresso, em suas primeiras edições não tem essa característica, portanto, não traz, inicialmente, caráter substitutivo aos vestibulares quanto ao ingresso no ensino superior.

Na próxima página, um breve panorama da organização das provas, com informações extraídas de relatórios pedagógicos produzidos pelo Inep que se referem às edições de 1998 até 2012, período que o Inep publica os relatórios, pois a partir de 2013 são publicados os “Microdados” que, por sua vez, só podem ser acessados através de softwares estatísticos e profissionais especializados, assim, como não pudemos contar com essa consultoria, pesquisamos as informações disponíveis na página do Inep.

**Tabela 1** – Edições do Enem 1998-2021

<b>ANO</b>	<b>PERÍODO DE REALIZAÇÃO</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>MODALIDADE ALTERNATIVA OU COMPLEMENTAR DE ACESSO AOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES PÓS-MÉDIOS E AO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>TIPO DE PROVA (INCLUINDO A PROVA DE REDAÇÃO)</b>	<b>ÚNICA VIA DE INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR</b>
1998	30/08	04 HORAS	SIM	ÚNICA (PROVA OBJETIVA (63 QUESTÕES + UMA QUESTÃO DISCURSIVA)	NÃO
1999	29/08	04 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2000	27/08	05 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2001	26/08	05 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2002	25/08	05 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2003	31/08	05 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2004	29/08	05 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2005	25/09	05 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2006	27/08	05 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2007	26/08	05 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2008	31/08	05 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2009	05 e 06/12	1º DIA - 04 HORAS E 30 MINUTOS 2º DIA - 05 HORAS E 30 MINUTOS	SIM	PROVA COM 180 QUESTÕES (DIVIDIDAS EM 45 POR ÁREA) + 01 PROVA DE REDAÇÃO	NÃO
2010	06 e 07/11	IDEM	SIM	IDEM	NÃO
2011	22 e 23/10	IDEM	SIM	IDEM	NÃO
2012	03 e 04/11	IDEM	SIM	IDEM	NÃO
2013	26 e 27/10	IDEM	SIM	IDEM	NÃO
2014	08 e 09/11	IDEM	SIM	IDEM	NÃO
2015	24 e 25/10	IDEM	SIM	IDEM	NÃO
2016	05 e 06/11	IDEM	SIM	IDEM	NÃO
2017	05 e 12/11	1º DIA - 05 HORAS E 30 MINUTOS 2º DIA - 04 HORAS E 30 MINUTOS	SIM	IDEM	NÃO
2018	04 e 11/11	1º DIA - 05 HORAS E 30 MINUTOS 2º DIA - 05 HORAS	SIM	IDEM	NÃO
2019	03 e 10/11	IDEM	SIM	IDEM	NÃO
2020	17 e 24-01-2021 (em virtude da pandemia)  Enem digital 31-01 e 07-02-2021	IDEM	SIM	IDEM	NÃO
2021	21 E 28/11	IDEM	SIM	IDEM	NÃO

Segundo o Relatório do Enem 2000, o acréscimo de mais uma hora deveu-se à uma reivindicação dos participantes da edição de 1999, ou seja, de terem um tempo maior para “passar a limpo” a redação e revisar a transcrição das opções do caderno de provas objetivas à folha de respostas para leitura óptica. Nesse período, portanto, ainda não evidenciava-se a prioridade das pessoas com necessidades educativas especiais terem um tempo maior para a realização da prova. Estas permanecem numa situação de “igualdade” desigual junto aos outros participantes, embora, neste período, já tivesse havido a publicação do Decreto 3.298, de 20 dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência<sup>2</sup>, consolida as normas de proteção e também dá outras providências.

A Lei nº 7.853/1989 é mais um elemento que atesta o longo caminho percorrido pela pessoa com deficiência na legitimidade de seus direitos enquanto cidadã brasileira. Esta lei:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências” (BRASIL, 2019, s/p).

Além disso, esta lei é bastante explícita quando ressalta o tratamento adequado e prioritário para estas pessoas nas áreas da educação, saúde, formação profissional e trabalho, recursos humanos e edificações. Vemos, no entanto, que mesmo com um decreto publicado dez anos depois, as pessoas com deficiência não têm seus direitos colocados em prática, ou seja, efetivamente, há uma incongruência que não podemos considerar pontual, referente à uma determinada lei, mas, sim, historicamente, construída e imposta, que constitui-se pelo “dito” institucional, por sua vez, instituinte de um não-dito: o não fazer explícito no cumprimento de ações legitimadas e simultaneamente interrompidas em sua efetivação pelo Estado.

O aumento da abrangência do exame revela um perfil socioeconômico muito mais real dos participantes e seus desempenhos na prova. De acordo com o Inep (2001), a mudança desse perfil aponta para a potencial feição “inclusiva” do Enem como política pública: é

---

<sup>2</sup> Ressalte-se que a expressão “pessoa portadora de deficiência”, embora esteja presente na legislação brasileira em vários documentos e ter se tornado de uso corrente, ocorre em nosso texto apenas quando realizamos a exposição de alguns destes documentos aqui. Corroboramos o uso do termo “pessoa com deficiência” ao longo de nossa pesquisa, termo consolidado por movimentos sociais de pessoas com deficiência na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006.

significativa a participação dos que trabalham, dos negros e pardos e daqueles cuja renda os situam nas faixas mais pobres da população.

Seria mesmo “inclusiva” em sua totalidade? Em que perspectiva? Numa perspectiva capacitista<sup>3</sup>, deveras, porque em momento algum, atenta-se para a existência destas pessoas e para a garantia de sua participação em avaliações de larga escala tal e qual se denomina o Enem. Outras mudanças são apontadas no relatório, porém, antes de afirmar que são mudanças, entendemos que houve sim, constatação, mais uma vez, da metastática desigualdade social em nosso país, pois “mudanças” também evocam o sentido de “transformação”, de alteração, o que não é a nossa realidade.

Na perspectiva governamental, o relatório destaca as ações engendradas pelo Poder Público: a universalização do ensino fundamental com toda criança na escola, o Fundef, o Bolsa-Escola, a melhoria do livro didático, a descentralização dos recursos com o dinheiro na escola, a família na escola, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros em Ação, a Reforma do EM e da Educação Profissional, a TV Escola e a implantação das políticas de avaliação, para o que indagamos, onde a voz e a vez da pessoa com deficiência? O documento ressalta, ainda, no âmbito da sociedade mobilizada e organizada para a melhoria da educação, a existência de inúmeras ações em todo o País envolvendo os mais diversos setores desde ONGs até empresas.

Parcerias entre Poder Público e sociedade civil, uma crescente sensibilização da sociedade brasileira em prol da melhoria da qualidade da educação, reformas estruturais da educação básica, a partir da nova LDB são também ações que, de acordo com o relatório, apresentam parâmetros e diretrizes para a modelagem de uma nova escola, capaz de preparar crianças e jovens para viver num mundo repleto de informações e em ritmo veloz de mudanças.

---

<sup>3</sup> Ana Maria Baila Albergaria Pereira, em sua dissertação de Mestrado em Sociologia intitulada “Viagem ao Interior da Sombra: Deficiência, Doença Crônica e Invisibilidade numa Sociedade Capacitista” (ver referências), propõe a tradução do termo Inglês “ableism” ou “disablism” (também “disablist”) que se refere explicitamente à discriminação sofrida pelas pessoas com deficiências, para o português “capacitismo” e “capacitista”. Esta autora explica que o termo capacitismo/capacitista é absolutamente fundamental para abordar a questão da opressão sofrida pelas pessoas com deficiência, tal como os termos sexismo, racismo ou homofobia em outros contextos de opressão. Dessa forma, a autora argumenta que os termos “ableism” e “disablism” são de significado idêntico e referem-se a comportamentos discriminatórios, opressivos ou abusivos originados pela crença de que as pessoas com deficiências são inferiores a outras. Ela propõe, por isso, a tradução portuguesa destes termos por “capacitismo” e “capacitista”, cujos sentidos convergem para a discriminação com base na deficiência e a tirania das pessoas que se julgam “capazes”. Estes termos referem-se tanto à discriminação sofrida pelas pessoas com deficiência de forma ativa (por exemplo, através de insultos e considerações negativas ou arquitetura não acessível), como de forma passiva (por exemplo, quando se tem um discurso sobre as pessoas com deficiência que as considera merecedoras de “pena” e “caridade”, em vez de as ver como pessoas de plenos direitos). A autora é bastante enfática ao afirmar que este termo é fundamental em qualquer discussão da deficiência que parta do ponto de vista emancipatório de que as pessoas com deficiência são socialmente oprimidas.

Afeta-nos e gera-nos inquietude não enxergarmos a pessoa com deficiência neste processo, não termos pistas para compreender, se o direito à educação é para todos, que caminhos a levam a inserir-se de maneira autônoma na vida produtiva. A tabela abaixo traz informações sobre os inscritos e os participantes das edições de 1998 a 2012 (lembrando que a partir de 2013 não tivemos acesso aos Microdados). Nos relatórios, até 2008, não há dados sobre o quantitativo de inscrição e de participação de pessoas com deficiência: a condição da deficiência não é utilizada como indicador de referência, não aparece essa informação nos relatórios consultados.

**Tabela 2** – Inscritos e participantes no Enem 1998-2020

ANO	INSCRITOS	PARTICIPANTES
1998	157.221	115.575
1999	346.953	315.960
2000	390.180	352.487
2001	1.624.131	1.200.883
2002	1.829.170	1.318.820
2003	1.882.393	1.322.644
2004	1.552.316	1.035.642
2005	3.004.491	2.200.618
2006	3.742.827	2.783.968
2007	3.584.569	2.738.610
2008	4.018.050	2.920.560
2009	4.148.721	2.426.474
2010	4.626.094	3.242.776
2011	5.380.856	3.863.653
2012	5.791.065	4.079.886
2013	7.173.563	5.007.934
2014	8.722.848	5.947.909
2015	7.746.427	5.604.905
2016	8.627.367	5.818.446
2017	6.731.341	4.426.755
2018	5.513.747	3.893.743
2019	5.095.270	3.702.008
2020	5.783.133	2.588.705

Fonte: MEC/INEP/ENEM 1998-2008; MEC/INEP/ENEM 2009-2010; MEC/INEP/ENEM 2011-2012; SINOPSE ESTATÍSTICA DO ENEM INEP 2013-2020<sup>4</sup>

Ao observarmos o quantitativo de inscritos e participantes ao longo destas vinte e duas edições (tabela 2) destacamos aspectos importantes em nossa análise: a partir da edição de 2001 é notório o aumento considerável no número de inscritos/participantes, decorrente da

<sup>4</sup> Os dados de 2013-2020 foram extraídos das Sinopses Estatísticas do Enem, publicadas anualmente mas só acessadas ao final desse estudo, posto que esses dados não estavam disponíveis durante o período de acesso às redações, em 2019. Observamos que esses dados são publicados em 17/11/2020 e atualizados em 29/12/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>.

liberação do pagamento da taxa de 32 reais para participar do exame, beneficiando 82% dos jovens inscritos, o que fez triplicar o número de participantes em relação à edição do ano anterior, agregando, também, um número significativo de alunos das escolas públicas. Saltaram de 25% para 60% os participantes com renda familiar de até cinco salários mínimos.

O MEC concedeu inscrição gratuita aos concluintes do Ensino Médio (EM) em 2001, aos que concluíram o EM na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos doze meses anteriores ao período de inscrição e aos concluintes e egressos do EM em qualquer das modalidades que se declararam impossibilitados de pagar a taxa de inscrição, o que acarretou um aumento muito significativo do número de inscrições no Enem. A isenção de pagamento da taxa de inscrição do Enem, mediante critérios pré-estabelecidos, se dá a partir da edição de 2001 e perdura até as edições atuais.

Mesmo com a ampliação, ou seja, com a abrangência que o Enem alcança na edição de 2001 (ver Tabela 2), não conseguimos, ainda, perceber qual o lugar da pessoa com deficiência neste processo. Segundo o relatório pedagógico do Enem de 2001 (INEP, 2001), o aumento significativo da abrangência do Enem em 2001 foi basicamente determinado pela concessão de gratuidade à grande maioria (82,8%) dos participantes, muito embora seja igualmente significativo o aumento do número de instituições de ensino superior que passaram a usar os resultados em seus processos seletivos.

Nesta edição, do total de participantes 66% realizaram o EM em escolas públicas e 50% declararam ter feito o Enem para obter pontos para o vestibular, assim, segundo o relatório, esses números já repercutem impactos positivos, como, por exemplo, “uma diminuição da auto-exclusão tradicional dos alunos da escola pública motivada por baixa auto-estima” (INEP, 2001, p. 157). Um outro fator destacado pelo Relatório é o entendimento do Enem, pelo participante, como um instrumento que serve de referência para autoavaliação.

Reflitamos: essa tradição de “autoexclusão”, bem como essa “baixa autoestima” seriam mesmo próprias e inerentes aos estudantes da escola pública? O prefixo “auto”, de origem grega, é um elemento composicional que permite designar aquilo que é próprio ou que funciona por si mesmo. Destarte, não nos convence que esta “autoexclusão”, assim como esta “baixa autoestima” sejam inerentes a esses estudantes, logo, compreendemos que foram e ainda são imputadas por uma desequilibrada distribuição de renda.

A palavra “tradição” pressupõe transmissão, passagem, entrega, legado. Incomodanos, então, pensá-la fora de um contexto sócio-histórico que nos revela, cotidianamente, o quanto muitos de nós somos iguais numa desigualdade que exclui e nos impede de termos

direito a “ter direitos”. Tradição nada clandestina essa: tradição forjada, perversa, portanto, historicamente constituída e constituinte de muitos discursos exclusivos.

O relatório aponta que houve “mudanças” nas características da escolaridade do País, aumentando o conjunto de pais e mães com pouca escolarização. Tal afirmação exige uma importante reflexão sobre a desigualdade social brasileira, uma vez que, neste mesmo documento, expõe-se que “A situação social das famílias constitui um cenário no qual os recursos físicos que poderiam facilitar a formação, bem como o ambiente familiar e o de consumo cultural, aparecem como fatores estruturais fortemente associados ao baixo desempenho verificado no exame” (INEP, 2001, p.157), como se apenas essa “situação social das famílias” fosse o elemento central desencadeador deste quadro, como se a mesma não fosse pautada diretamente por determinantes econômicos, sociais e políticos que constituem a educação e a complexidade dos processos de escolarização brasileiros.

Os resultados apresentados ao longo deste relatório evidenciam, sim, uma forte correlação entre as condições estruturais de natureza socioeconômica dos participantes e de suas escolas e o desempenho que, em média, esses jovens apresentaram. Segundo o Relatório do Inep (2001, p.157) “Transformações desejadas neste cenário socioeconômico, fruto de fatores históricos conhecidos, dependem de ações políticas e sociais cujos efeitos demandam tempo para se concretizar”. Ao nosso ver, transformações não podem continuar imersas apenas no plano dos desejos, embora estes nos mobilizem e nos afetem, nos impulsionem a agir, no entanto, as exigências do mundo capitalista não esperam “tempo para se concretizar” e continuam deixando à margem muitos segmentos populacionais, alijando-os de um exercício mínimo de cidadania.

O discurso, nas entrelinhas, coloca o Estado como “apoiador” e não como agente primeiro na mudança de um quadro de desigualdade, soprando aos ouvidos, numa espécie de sussurro (nada poético), vozes que colocam a ação docente na linha de frente, como aquela que transformará este panorama histórico, de ativo e perverso desequilíbrio na distribuição de renda à população brasileira:

No entanto, neste relatório apareceram diretrizes para ações de resultados relativamente mais rápidos. Referimo-nos às ações que podem ser realizadas no âmbito da escola, desde iniciativas apoiadas pelo Poder Público, passando pela mobilização da sociedade, alcançando a direção de cada escola, até chegar ao espaço único de domínio do professor: sua sala de aula (INEP, 2001, p. 158).

Nosso lugar de fala é aquele que se vivencia todos os dias no chão da escola: das reais dificuldades e impedimentos que emperram o nosso labor docente e que não permitem a



muitos profissionais, inclusive, enxergar, com certa profundidade compreensiva, a diversidade humana, a diferença corporal e as variadas formas de existência humana. Diversidade que nos é inerente, mas também constitutiva/constituída e instituída/instituente de comportamentos e práticas sociais excludentes.

Inconformar-se, afetar-se, incomodar-se: ações que nos mobilizam, nos inspiram a empreender movimentos ora solitários, ora solidários. A leitura solitária dos relatórios pedagógicos nos proporciona o exercício de ouvir vozes que solidariamente reverberam presença(s) através do não dito, dos implícitos dos textos, vozes que recusam-se a dizer o que lhes sopram aos ouvidos e que se rebelam contra uma tradição que não lhes pertence, mas lhes persegue:

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) vem se consolidando, desde sua primeira edição, em 1998, como valioso instrumento de avaliação da educação básica no Brasil. Em 2002, mais de 1.300.000 participantes realizaram o exame, o que representou um aumento significativo em relação às suas edições anteriores, fruto do incremento do número de alunos provenientes da escola pública (73%). Esse fato, aliado ao aumento significativo de Instituições de Ensino Superior que utilizam os resultados do Enem em seus processos seletivos (aproximadamente 400), permite ao Ministério da Educação inferir que há uma associação positiva entre o Enem e a diminuição do absenteísmo tradicional dos alunos das escolas públicas (SOUZA, 2002, p. 5).

No texto de apresentação do Relatório Pedagógico do Enem 2002, o então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, reitera como positiva no certame a diminuição do absenteísmo tradicional dos alunos das escolas públicas. Tal tradição absenteísta oculta o Estado de toda sua participação no legado dessa tradição, um legado que vem sendo forçosamente acumulado ao longo de gerações e que ainda alija muitos brasileiros de viver uma vida minimamente digna, sobretudo quando o que está em questão é o acesso a um processo de escolarização que aconteça sem ser perpassado por sucessivos episódios de evasão/abandono, o que, por sua vez, gera consequências nada favoráveis às vidas desses estudantes.

Entendemos que a isenção do pagamento da taxa de inscrição para os concluintes do EM da escola pública, a partir de 2001, é uma ação significativa, porém, ainda não genuinamente inclusiva, pois, a mesma, por si só, não garante, por exemplo, a participação de pessoas com deficiência neste contexto. Muito teve que ser feito para que a presença destas pessoas em avaliações de larga escala como o Enem se tornasse realidade.

De acordo com Junqueira, Martins e Lacerda (2017, p. 469) “em função de serem recentes as coletas de informações relativas a participantes com deficiência e ao atendimento diferenciado, o tema passou a integrar os relatórios apenas a partir da edição de 2009”. Este

dado será abordado mais adiante, pois, embora já tenhamos claro a lacuna que é deixada nos relatórios pedagógicos, nas edições de 1998 a 2008, no que se refere à uma sinalização sistemática da participação destas pessoas no processo avaliativo, importa-nos construir uma gênese sobre a transição da redação de questão complementar da prova objetiva à consolidação da prova como avaliação distinta, inclusive, possibilitando participação do candidato em todas as etapas do processo seletivo para ingresso no ensino superior ou eliminação deste em caso de atribuição da nota zero.

A leitura de cada Relatório só evidencia ainda mais a importância de nos debruçarmos sobre a pesquisa de avaliações de larga escala, refletindo sobre os seus impactos e sobre sua articulação com a melhoria da educação brasileira. As redações constituem importantes bancos de dados. São germinais e fecundos campos de pesquisa. Essa importância é colocada em destaque no relatório de 2002 quando se informa que “As redações de todos os participantes de todas as edições do Enem acham-se depositadas em um banco de imagens e constituem valioso acervo de dados a serem ainda explorados por pesquisadores brasileiros” (INEP, 2002, p. 8).

O relatório de 2002, embora não o faça de forma categorizada, aponta a presença de 1.353 pessoas “que indicaram nas inscrições ser portadores de necessidades especiais” (INEP, 2002, p. 27). O Relatório informa a organização de condições extraordinárias de prova, tanto pelo Inep como pela empresa contratada, baseadas na interpretação do Decreto Presidencial nº 3.298, de 29 de dezembro de 1999.

Além de critérios utilizados pelo Inep a partir do decreto supracitado, ditados pela necessidade de otimizar as condições de realização do exame por aqueles participantes, contou-se com a consultoria de médicos, psicólogos, especialistas, associações, instituições e pais, todos mobilizados na busca dos procedimentos mais adequados (INEP, 2002).

Dessa maneira, os participantes que solicitaram foram atendidos em salas especiais, em hospital, com provas ampliadas, provas em braile, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), auxiliares para leitura e transcrição, corretores especializados da redação, médicos e enfermeiros acompanhantes, previamente credenciados. Este registro representa um marco, pois já torna visível, ainda que de forma tímida, a presença de pessoas com deficiência (e com outras necessidades específicas) numa avaliação de larga escala como se caracteriza o Enem.

A publicação do Relatório Pedagógico do Enem 2003 ocorreu num intervalo de tempo maior que os anteriores, em 2007. Os de 1998 e de 2001 foram publicados no mesmo ano de edição do exame, os de 1999 e 2000 nos anos subsequentes. Esse intervalo de tempo não é

justificado representando, assim, um tempo significativo de não acesso a estas informações. A metodologia de correção das redações passa a ser mais detalhada, entretanto, não contempla informações sobre este processo no que se refere às pessoas com deficiência.

Na edição de 2004 (INEP, 2004), mais de 450 instituições, em todo o país, sendo 52 públicas, utilizaram os resultados do Enem em seus vestibulares. Nesse relatório, utilizando as palavras-chaves “deficientes”, “portadores de necessidades educativas especiais”, não localizamos nenhuma destas e, em consequência, nenhuma informação sobre a participação deste público. Utilizamos esses mesmos indicadores na leitura dos relatórios do Inep (2005; 2006; 2007; 2008), desta vez, acrescentando a palavra-chave “pessoa com deficiência” e tivemos igual resultado, ou seja, nenhuma menção a este público.

Na leitura dos relatórios 2009-2010 (uma edição para esses dois anos) constatamos o subitem “3.2.3 Inscritos e participantes por deficiências, necessidades especiais ou transtornos”, que integra a seção 3 do presente relatório, intitulada “Os sujeitos que participaram do Enem”, com a distribuição das deficiências ou necessidades especiais dos inscritos no Enem em 2010 (INEP, 2009-2010), conforme a tabela abaixo.

**Tabela 3 – Inscritos e participantes por deficiência – 2010**

Deficiência/necessidade	Inscritos 2010		participantes 2010	
	N	%	n	%
Baixa Visão	7.206	28,1%	4.755	26,6%
Cegueira	849	3,3%	589	3,3%
Deficiência Auditiva	1.827	7,1%	1.331	7,4%
Surdez	1.023	4,0%	767	4,3%
Deficiência Física	12.745	49,8%	8.178	45,7%
Deficiência Intelectual	568	2,2%	413	2,3%
Déficit de atenção	738	2,9%		2,8%
Dislexia	661	2,6%	527	3,0%
Outra	1	0,0%	1	0,0%
<b>Total</b>	<b>25.618</b>	<b>100,0%</b>	<b>17.879</b>	<b>100,0%</b>

Observações:

- 1) Os casos de deficiência múltipla estão desagregados.
- 2) Houve a participação de 51 pessoas com surdocegueira.

De acordo com o Relatório Pedagógico 2009-2010 (INEP, 2009-2010), pessoas inscritas e participantes apresentavam, majoritariamente, deficiência física (49,8%), baixa visão (28,1%), e deficiência auditiva (7,1%). Atente-se para a discrepância no número de inscritos com baixa visão e cegueira, 7.206 e 849, respectivamente, e de participantes com baixa visão, 4.755, e com cegueira, 589.

A presença da pessoa cega se opera de forma tímida, o que nos solicita atenção e reflexão sobre o direito à educação, e, em consequência, ao acesso a toda e qualquer ambiência formativa e a todos os processos que decorrem da trajetória escolar, afinal, o próprio Enem foi constituído como mecanismo de certificação de conclusão do EM, pois seus resultados poderiam ser destinados às pessoas que não concluíram essa modalidade de ensino em idade apropriada, conforme o parágrafo primeiro do art. 38 da LDB – Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Pessoas privadas de liberdade que estão fora do sistema escolar regular poderiam também acionar esse mecanismo para tal fim. A Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, contempla o participante do Enem, em 2009 e 2010, para fazer sua solicitação de certificação com base em critérios estabelecidos.

Outro dado a se destacar é a menção à Educação Especial que ocorre no item “Apresentação”, sinalizando o atendimento diferenciado no exame. Essa menção está sistematizada através da presença da seção 5, intitulada “O Atendimento Diferenciado no Enem 2009 e 2010”, com os subitens subsequentes: “5.1 Auxílios especializados e recursos de acessibilidade disponibilizados no Enem”; “5.1.1 A relação entre deficiências, auxílios e recursos oferecidos”; “5.1.2 Auxílios especializados e recursos de acessibilidade”; 5.1.3 “Solicitação de auxílios especializados e recursos de acessibilidade”; “5.1.4 Recursos permitidos”; 5.1.5 “O participante idoso”; “5.2 Os tipos de prova”; “5.3 A Educação Especial” e, por fim, “5.4 Atendimento Diferenciado no Enem 2010” (INEP, 2009-2010).

Nesse capítulo é destacado o amparo legal que compõe a formulação do item 5: a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (1996), a Lei nº 7.853/1989 e o Decreto nº 3.298/1999 que a regulamenta, a Lei nº 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), o Decreto nº 3.956/2001, fundamentado pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – “Declaração da Guatemala”, de 1994; a Lei nº 10.436/2002 (Lei de reconhecimento da Libras) e o Decreto nº 5.626/2005 (Libras), a Lei nº 10.741/2003 (Estatuto do Idoso), a Lei nº 10.048/2000 (Lei do Atendimento Prioritário) e o Decreto nº 5.296/2004 (Prioridade do Atendimento Diferenciado), as diretrizes do documento sobre a

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto Legislativo nº 186/2008, o Decreto nº 6.949/2009, fundamentado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 2007; a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras. a Recomendação nº 001/2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros instrumentos normativos.

Estes instrumentos normativos, por força de lei, refletem a necessária e fundamental promoção dos direitos das pessoas com deficiência, base central de políticas e pedagogias alicerçadas nos direitos humanos. Após 11 edições do Enem, enfim, se concebe a acessibilidade como elemento constitutivo do respeito à dignidade humana, à autonomia e à equidade – princípios básicos de modelos democráticos de cidadania e de educação.

Nesse contexto, conforme os princípios supracitados, o Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010 enfatiza que a diferença corporal, funcional ou intelectual é reconhecida como um direito e não uma falha, uma falta ou algo a ser corrigido (INEP, 2009-2010). Essa compreensão, pautada no modelo social da deficiência fundamenta a crescente formulação de medidas distributivas voltadas a garantir inclusão e acessibilidade como constitutivas de um conjunto de ações promotoras de justiça, reconhecimento da diferença e enfrentamento de preconceitos, estigmatizações e todas as formas de discriminação e marginalização.

Informa-se nesse Relatório que é garantido aos participantes com deficiência, síndromes ou transtornos globais ou específicos do desenvolvimento (autismo, déficit de atenção, dislexia etc.), cujas condições especiais comprovadamente comportem a necessidade de maior tempo para realização do Exame, o direito a um acréscimo de 60 minutos em cada dia de prova, inclusive, a solicitação pôde ser feita durante a aplicação do Exame. Ressalte-se que essa concessão de tempo adicional é vinculada à condição do participante e não ao atendimento diferenciado deferido, logo,

o participante que comprovadamente fizer jus ao tempo adicional e que não tiver solicitado nenhum recurso de acessibilidade no ato da inscrição será igualmente assegurado o direito a tempo adicional. Estão excluídos desse direito: participantes grávidas, lactantes e idosos, a não ser aqueles que também apresentem deficiência ou necessidades especiais (INEP, 2009-2010, p. 94).

A presente “ausência” da visibilidade, no que se refere à pessoa com deficiência, dá lugar a uma presença “presente”, materializada pela sistematização dos registros das pessoas em suas distintas formas de funcionamento corporal. Pela primeira vez aparece o registro da

porcentagem de pessoas com deficiência concluintes do EM, egressas da modalidade “ensino especial”, de 2010 (INEP, 2009-2010, p. 81), cerca de 0,3%, isto porque, além dos indicadores de “sexo”, “cor/raça”, “situação de conclusão”, “dependência administrativa” é acrescentado também o indicador “tipo de ensino”, referindo-se às modalidades, descritas no Relatório como “ensino regular”, “educação de jovens e adultos”, “ensino profissional” e “ensino especial”, entretanto, essa informação evidenciando esta última modalidade não aparece nos relatórios anteriores, nem no Relatório 2011-2012, este último evidencia o registro de dados referente ao “Ensino Médio Regular, ao Normal/Magistério e EM Integrado à Educação Profissional” (INEP, 2011-2012, p. 25).

Segundo o Relatório Pedagógico do Inep 2009-2010 (INEP, 2009-2010), no ano de 2009, no EM, havia 21.878 estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, 0,26% do total do EM, dos quais 5.127 matriculados na última série, 0,23% do total desse contingente. Em 2010, no EM, havia 27.008 estudantes com deficiência ou transtornos globais, ou seja, 0,32% do total do EM, dos quais 0,26% matriculados na última série, conforme, respectivamente, as Tabelas 4 e 5:

**Tabela 4** – Alunos com deficiência e TGD no EM – Brasil 2009 e 2010

	Deficiências e TgD/2009	TOTAL 2009	% 2009	Deficiências e TgD/2010	TOTAL 2010	% 2010
<b>BRASIL</b>	<b>21.878</b>	<b>8.281.846</b>	<b>0,26</b>	<b>27.008</b>	<b>8.343.341</b>	<b>0,32</b>

Fonte: Inep, 2009-2010.

**Tabela 5** – Alunos com deficiência e TGD na última série do Ensino Médio – Brasil 2009 e 2010

	Deficiências e TgD/2009	TOTAL 2009	% 2009	Deficiências e TgD/2010	TOTAL 2010	% 2010
<b>BRASIL</b>	<b>5.127</b>	<b>2.264.438</b>	<b>0,23</b>	<b>5.820</b>	<b>2.253.565</b>	<b>0,26</b>

Fonte: Inep, 2009-2010.

Ainda neste mesmo relatório há uma distinção de cada condição de deficiência e do quantitativo de estudantes matriculados. Analisemos a tabela 6:

**Tabela 6** – Número de deficiências e TGD dos alunos do Ensino Médio – Brasil 2009 e 2010

Deficiências e Transtornos globais do Desenvolvimento	Deficiências e TgD/2009	TOTAL 2009	% 2009	Deficiências e TgD/2010	TOTAL 2010	% 2010
Baixa visão	4.808	22.424	21,4%	5.838	28.118	20,8%
Cegueira	735	22.424	3,3%	796	28.118	2,8%
Deficiência auditiva	2.817	22.424	12,6%	3.364	28.118	12,0%
Surdez	3.081	22.424	13,7%	3.297	28.118	11,7%
Surdocegueira	31	22.424	0,1%	34	28.118	0,1%
Deficiência física	3.922	22.424	17,5%	4.930	28.118	17,5%
Deficiência intelectual	4.495	22.424	20,1%	7.611	28.118	27,1%
Deficiência múltipla	1.263	22.424	5,6%	501	28.118	1,8%
Autismo infantil	915	22.424	4,1%	939	28.118	3,3%
Síndrome de Asperger	79	22.424	0,4%	153	28.118	0,5%
Síndrome de Rett	101	22.424	0,5%	101	28.118	0,4%
Transtorno desintegrativo da infância	177	22.424	0,8%	554	28.118	2,0%
<b>TOTAL</b>	<b>22.424</b>	<b>22.424</b>	<b>100,00%</b>	<b>28.118</b>	<b>28.118</b>	<b>100,00%</b>

Observação: Quando um aluno possui mais de uma deficiência, cada uma foi contabilizada em seu grupo.

Fonte: Inep, 2009-2010.

Na tabela 6, em 2009, contabilizando-se os estudantes do EM como um todo, o número de deficiências e transtornos globais do desenvolvimento (TGD) informados pelos estudantes totalizava 22.424: deficiência auditiva e surdez constituíam 26,3% desse universo; baixa visão e cegueira, 24,7%; deficiência intelectual, 20,1%; deficiência física, 17,5%. Em 2010, o número de deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento informados por esses estudantes totalizava 28.118: deficiência auditiva e surdez constituíam 23,7% desse universo; baixa visão e cegueira, 23,6%; deficiência intelectual, 27,1%; deficiência física, 17,5%.

É a partir da edição do Enem 2010 (tabela 7) que o Inep passou a coletar dados acerca da deficiência ou da condição especial dos inscritos. Até então, registravam-se as solicitações de recursos de acessibilidade sem estabelecer vínculo com as demais informações dos participantes, ou seja, não acontecia esse cruzamento de informações. Destaca-se, ainda, nesta edição, o quantitativo de pessoas com deficiência já egressas e as concluintes:

**Tabela 7** – Número de casos de deficiência informados no ato da inscrição e de atendimentos a participantes efetivos – Enem 2010

Deficiências	Egressos		Concluintes		Faltará após 2010		TOTAL 1	
	N	%	N	%	N	%	n	%
Baixa visão	2.901	61%	1.167	25%	687	14%	<b>4.755</b>	<b>100%</b>
Cegueira	334	57%	161	27%	94	16%	<b>589</b>	<b>100%</b>
Deficiência auditiva	785	59%	393	30%	153	11%	<b>1.331</b>	<b>100%</b>
Surdez	343	45%	336	44%	88	11%	<b>767</b>	<b>100%</b>
Deficiência física	5.582	68%	1.675	20%	921	11%	<b>8.178</b>	<b>100%</b>
Deficiência intelectual	197	48%	154	37%	62	15%	<b>413</b>	<b>100%</b>
<b>TOTAL 2</b>	<b>10.142</b>	<b>63,3%</b>	<b>3.886</b>	<b>24,2%</b>	<b>2.005</b>	<b>12,5%</b>	<b>16.033</b>	<b>100%</b>

Fonte: Inep, 2009-2010.

Essa diferença entre a quantidade de pessoas egressas e pessoas concluintes pode decorrer da insegurança das pessoas com deficiência não se sentirem preparadas para participar do Enem, por razões múltiplas que, aqui, colocaremos como inferências: desconhecerem o Enem, estarem no ensino regular e não terem tido acesso ao AEE, ficando sem noção de que recursos específicos poderiam utilizar, inclusive no contexto da escola regular; terem tido o AEE mas não serem estimuladas a prosseguir os estudos (o que pode se dar também no âmbito da escola regular); por não terem acesso às informações sobre o atendimento diferenciado, ou seja, não serem informados sobre recursos a serem solicitados, ou mesmo adiarem a realização do Enem por outras circunstâncias. É importante frisar que não estamos responsabilizando a escola como único agente nesse processo, mas isso não significa, como docentes, isentar-nos dessa reflexão, tão necessária.



Outro aspecto importante a ser evidenciado, nessa edição de 2010, é a semelhante discrepância na participação de pessoas com baixa visão e de pessoas cegas: em relação à baixa visão são 2.901 egressas, 1.167 concluintes e 687 a concluir depois de 2010, perfazendo 30,0%. No que se refere às pessoas com cegueira, são 334 egressas, 161 concluintes e 94 a concluir depois de 2010, perfazendo 4,1% do universo dos concluintes com deficiência e 3,3% dos egressos com deficiência.

Esses indicadores estatísticos, apesar do crescimento das matrículas na Educação Especial em todo o País e no ensino regular, demarcaram que ainda foram muitos os desafios para a educação brasileira e que se fazia urgente o reconhecimento das diferenças, a promoção da cultura dos direitos e o proporcionamento de maior acessibilidade, embora no Relatório conste a defesa de um investimento na ampliação e no aprimoramento contínuo da oferta de auxílios especializados e de recursos de acessibilidade em seus exames e avaliações, afirma-se também a coexistência desses avanços com o enfrentamento de preconceitos, discriminações e as tratativas normativas de promoção dos direitos humanos e da equidade.

A tímida participação de pessoas cegas no Enem nos provoca a refletir acerca do exercício docente numa perspectiva inclusiva, de aprimoramento do ensino, de encaminhamentos assertivos de processos de aprendizagem, para uma compreensão mais sistêmica do currículo, de planejamento da vida escolar e, sobretudo, de entendimento das políticas educacionais que perpassam o nosso fazer pedagógico, no sentido de sermos agentes de promoção de um processo voltado ao desenvolvimento intelectual e cidadão, à produção e apropriação do conhecimento e à ampla participação das pessoas com deficiência na sociedade.

Importa-nos, e muito, refletir sobre o papel que a escola pode desempenhar nesse processo, pois, embora não seja o único espaço de formação, também não poderá ser destituída do seu importante papel enquanto instituição transmissora de conhecimentos construídos pela humanidade, afinal, a “invenção” da escola compõe a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência. Observemos os trechos abaixo do Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010:

Há muito se reconhece que a escola não constitui o único espaço de formação educacional e que o aprendizado dos alunos depende em larga medida dos seus capitais culturais, ou seja, daquilo que trazem de casa e de seus contextos de socialização. Assim, sem jamais desconsiderar a importância da escola, é preciso reter que o desempenho dos estudantes não é determinado exclusivamente pelas instituições em que concluíram sua escolarização (INEP, 2009-2010, p. 108).

Percebemos a descentralidade que é atribuída à escola enquanto agência de formação, entendendo que, de fato, não se constitui como única via, porém, nos questionamos sobre esse deslocamento ao se atribuir “larga medida” de capital cultural de estudantes a partir “daquilo que trazem de casa” e “de seus contextos de socialização”. Nos inquietamos e pensamos esse discurso como generalizante, até mesmo porque a escola é um desses “contextos de socialização” e, em muitos casos, um dos poucos contextos que as pessoas têm acesso, assim, há muito que se pensar e agir sobre.

Quanto ao fato do excerto trazer a afirmação de que o desempenho dos estudantes não pode ser exclusivamente determinado pelas instituições em que concluíram a escolarização é importante nossa reflexão: entendemos que, numa perspectiva materialista histórica, dadas as relações sociais e as condições de existência, estas últimas, decorridas de condições materiais existentes e criadas para a sobrevivência da espécie humana, à escola não pode ser atribuída a total responsabilidade pelo desempenho de cada estudante, no entanto, e levando-se em consideração o teor deste estudo que constituiu uma itinerância imersiva na produção escrita-discursiva de pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017, não há como des-afirmar que a escola tem sim uma centralidade peculiar, situada.

Essa centralidade toca diretamente em nosso papel docente e na relação deste com os conteúdos, com o conhecimento e, sobretudo, com o entendimento da educação escolar como mediação:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores (SAVIANI, 2013, p. 121).

Ter essa compreensão da educação escolar como mediação, como elemento potencializador dos processos de aprendizado, significa, face à luta pelo reconhecimento da diversidade e da coexistência com a diferença, uma reorientação do exercício docente, este, “lugar” e “espaço estratégico” para a mediação de conteúdos, valores e práticas que promovam o convívio social, o respeito à diferença e a dignidade humana. Daí a importância central da escola como ambiência e como parte de práticas sociais globais, em que conhecimentos legados sejam acessados pelas gerações atuais, no intuito de compreenderem-se também como geração, ou seja, como anterioridade/referência e

agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais, reelaborando a compreensão sobre a pluralidade existencial humana, sem exceções e sem exclusões.

Um outro aspecto a ser considerado sobre a centralidade da educação escolar é a própria configuração do Enem que também identifica se o participante demonstra “conhecimento sobre princípios científicos e tecnológicos que embasam a produção moderna, conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, bem como conhecimentos de ciências humanas necessárias ao exercício da cidadania” (INEP, 2011-2012, p. 63), o que nos leva a interpretar que o papel da escola nesse processo é essencial.

Continuemos, então, no destaque de aspectos importantes do Relatório Pedagógico do Enem 2011-2012, mais uma referência para visualizarmos a presença da pessoa com deficiência nesse processo de avaliação em larga escala. Como não tivemos acesso pormenorizado aos Microdados (substitutivos aos Relatórios a partir da edição de 2013 até as atuais), por conta da dificuldade orçamentária em alcançarmos uma consultoria estatística, permaneceremos com essas duas referências: os Relatórios 2009-2010 e 2011-2012, para então seguirmos com nossa exposição sobre a prova de redação.

Diferente do Relatório Pedagógico do Enem 2009-2010, no qual a referência às pessoas com deficiência aparece em duas seções (capítulo 3 e 5), o Relatório Pedagógico Enem 2011-2012 concentra essas informações no capítulo 3, intitulado “Atendimento especializado e atendimento específico”. O atendimento especializado contempla pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos ou outras condições que demandassem serviços ou recursos especializados. O atendimento específico, nessa edição, contemplou pessoas idosas, gestantes, lactantes, estudantes de classes hospitalares e pessoas com outros fatores de redução de mobilidade. Além disso, evidenciam-se também pessoas sabatistas e horários especiais de aplicação das provas.

São agregados outros marcos normativos a este Relatório, além dos que já constavam no Relatório 2009-2010: a Lei 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e o Decreto nº 7.612/2011 (Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – “Plano Viver sem Limite”). São descritos nesse capítulo os auxílios especializados e os recursos de acessibilidade disponibilizados. Exigiu-se também a comprovação documental da deficiência, transtorno global de desenvolvimento, transtorno funcional específico ou qualquer outra condição que demandasse a solicitação do atendimento especializado.

Um outro aspecto é que o atendimento especializado, em outras edições, podia ser solicitado no momento da prova, dessa forma, visando “evitar situações geradoras de vulnerabilidades, o Inep passou a providenciar, automaticamente, dois ledores e uma mesa com cadeira separada para cada solicitação de prova em braille ou prova ampliada” (INEP, 2011-2012, p.163), ainda que participantes não os tivessem solicitado, no entanto, no próprio Relatório consta a sinalização de discrepâncias quanto à cobertura do atendimento especializado, uma vez que ocorreram solicitações de atendimento especializado sem informação prévia da deficiência ou de outra condição que pressupunha tal atendimento, bem como solicitações amparadas por liminares judiciais colocadas no momento das provas, as quais poderiam não ter sido computadas por não estarem explicitadas nos registros de inscrição.

A solicitação de prova em braille, prova ampliada, intérprete de Libras, leitura labial, mesa para cadeira de rodas, de acordo com o Relatório 2011-2012 constituíram forma de inferência sobre a condição de ser pessoa com ou sem deficiência, diferente de uma solicitação de auxílio para leitura, transcrição ou sala de fácil acesso, isto porque esta última solicitação, no caso de deficiência não declarada, não definiria ausência ou presença desta condição, portanto, se não houve declaração da condição de deficiência ou solicitação de atendimento especializado o participante era computado como pessoa sem deficiência, o que, decerto, repercutiu no quantitativo final, já que, nas duas edições, de 2011 e de 2012 as pessoas com deficiência perfizeram um total de 0,4%, seja em relação aos inscritos, seja em relação aos participantes. Esse tipo de ocorrência levou a uma mudança a partir da edição de 2013: para solicitar o atendimento especializado era obrigatório informar a deficiência ou outra condição que fizesse necessário o atendimento especializado.

O Relatório Pedagógico do Enem 2011-2012 destaca a participação majoritária de mulheres com e sem deficiência no certame, inscritas e participantes, na edição de 2011. As mulheres sem deficiência perfazem 59,3% (inscritas e participantes) e com deficiência 51,6% (inscritas) e 51,3% (participantes). Na edição de 2012, o percentual de homens com deficiência, inscritos e participantes (50,9% e 51%, respectivamente), é maior em relação aos homens sem deficiência, inscritos e participantes (41% e 41,3%) e às mulheres com deficiência, inscritas e participantes (49,1% e 49%). A participação de mulheres sem deficiência prevalece: 59% das pessoas inscritas e 58,7% das pessoas participantes.

A tabela 8, na próxima página, traz dados do Censo Escolar acerca dos percentuais de cada deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e de outras síndromes.

Apresenta o quantitativo desses estudantes matriculados no EM, em 2011 e 2012, no EM regular, na EJA ou na Educação Especial como modalidade substitutiva (INEP, 2011-2012), embora não especifique essas modalidades explicitamente.

**Tabela 8 -** Quantitativo e distribuição percentual de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e síndromes referentes a estudantes matriculados no Ensino Médio em 2011 e 2012

**TABELA 24** Quantidade (n) e distribuição percentual (%) de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e síndromes entre estudantes matriculados no Ensino Médio – Brasil – 2011-2012

Tipos	2011		2012	
	n	%	n	%
Deficiência intelectual	11.872	30,0	16.990	33,4
Baixa visão	7.326	18,5	8.910	17,5
Deficiência física	6.836	17,3	8.989	17,7
Surdez	4.917	12,4	5.634	11,1
Deficiência auditiva	4.218	10,7	4.728	9,3
Cegueira	1.304	3,3	1.321	2,6
Transtorno desintegrativo da infância	943	2,4	1.248	2,5
Autismo infantil	939	2,4	1.150	2,3
Deficiência múltipla*	848	2,1	1.514	3,0
Síndrome de Asperger	225	0,6	310	0,6
Síndrome de Rett	88	0,2	75	0,1
Surdocegueira	37	0,1	41	0,1
<b>Total</b>	<b>39.553</b>	<b>100</b>	<b>50.910</b>	<b>100</b>

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica 2011-2012 (Inep, 2011; 2012).

(\*) Para a marcação de deficiência dupla, é necessário marcar também pelo menos outras duas deficiências.

Fonte: Inep, 2011-2012.

Descrição da imagem: Tabela em tons verde claro/escuro e branco, com o título “Quantidade (n) e percentual (%) de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e síndromes entre estudantes matriculados no Ensino Médio – Brasil 2011-2012”. A tabela tem três colunas verticais em tons de verde e 15 linhas. A primeira coluna com o título “Tipos”. A segunda com o ano 2011. A terceira com o ano 2012. Cada ano tem o número e a porcentagem equivalente de estudantes. Na primeira coluna, disposta, verticalmente, a seguinte ordem: deficiência intelectual, baixa visão, deficiência física, surdez, deficiência auditiva, cegueira, transtorno desintegrativo da infância, autismo infantil, deficiência múltipla, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, surdo-cegueira e total, seguidas das colunas de 2011 e 2012 com o número de participantes e os percentuais. Fim da descrição.

Destacamos a diferença significativa de estudantes com baixa visão e cegueira no que se refere ao acesso à escola: Em 2011 e 2012, respectivamente, são 7.326 (18,5%) e 8.910 (17,5 %) estudantes com baixa visão matriculados, e 1.304 (3,3%) e 1.321 (2,6%) estudantes com cegueira, dados que revelam faces diferentes do acesso à escola, para pessoas que estão agrupadas na categoria da deficiência visual, mas que mantêm



percentuais muito discrepantes.

Entendemos ser de suma importância evidenciar essa reflexão acerca da presença de pessoas cegas nas salas de aula da escola regular, por isso algumas questões são pertinentes e podem nos orientar nesse contexto: ao longo de nossa jornada docente quantos estudantes com cegueira já tivemos? Já nos oportunizamos conhecer o braille, o soroban? Conhecemos o currículo específico para pessoas cegas no contexto do AEE? Na presença de discentes com cegueira estreitamos relações com a/o docente do AEE no sentido de tornar efetiva a aprendizagem deste(a) discente? Enfim, provocar é preciso.

**Tabela 9 -** Quantitativo e percentual de deficiências informadas na inscrição do Enem 2011 e Enem 2012

**TABELA 25** Quantidade (n) e distribuição percentual (%) de deficiências informadas no ato da inscrição no ENEM – Brasil – 2011-2012

Tipos*	2011					2012				
	Inscritos		Participantes		Abstenção	Inscritos		Participantes		Abstenção
	n	%	n	%	(%)	n	%	N	%	(%)
Baixa visão	6.143	27,52	4.277	27,33	30,38	3.327	24,56	2.205	23,67	33,72
Cegueira	941	4,22	687	4,39	26,99	853	6,30	632	6,78	25,91
Surdez	1.340	6,00	1.046	6,68	21,94	699	5,16	493	5,29	29,47
Deficiência auditiva	2.431	10,89	1.909	12,20	21,47	1.169	8,63	823	8,83	29,60
Surdocegueira**	-	-	-	-	-	1	0,01	0	0	100
Deficiência física	8.745	39,18	5.764	36,84	34,09	4.982	36,78	3.169	34,01	36,39
Deficiência intelectual	529	2,37	421	2,69	20,42	378	2,79	257	2,76	32,01
Autismo**	-	-	-	-	-	57	0,42	44	0,47	22,81
Dislexia	1.265	5,67	782	5,00	38,18	882	6,51	732	7,86	17,01
Déficit de atenção	927	4,15	761	4,86	17,91	1.198	8,84	962	10,33	19,70
<b>Total</b>	<b>22.321</b>	<b>100</b>	<b>15.647</b>	<b>100</b>	<b>29,90</b>	<b>13.546</b>	<b>100</b>	<b>9.317</b>	<b>100</b>	<b>31,22</b>

Fonte: Microdados ENEM 2011-2012 (Inep, 2012; 2013).

(\*) Estão incluídos casos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, com possíveis múltiplas marcações.

(\*\*) Campo introduzido em 2012.

Fonte: Inep, 2011-2012.

Descrição da imagem: Tabela em tons verde claro/escuro e branco, com o título “Quantidade (n) e percentual (%) de deficiências informadas no ato da inscrição do Enem – Brasil 2011-2012”. A tabela tem três colunas verticais em tons de verde e 12 linhas. A primeira coluna com o título “Tipos”. A segunda com o ano 2011. A terceira com o ano 2012. Cada ano tem o número de inscritos e participantes, a porcentagem equivalente de estudantes e o percentual de abstenção. Na primeira coluna, disposta verticalmente, a seguinte ordem: baixa visão, cegueira, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência intelectual, autismo, dislexia e déficit de atenção e total, seguidas das colunas de 2011 e 2012 com o número de participantes e os percentuais. Fim da descrição.

Na Tabela 9 temos dados relativos à quantidade de deficiências informadas no ato da inscrição das edições do Enem de 2011 e 2012. No que toca à deficiência visual, as pessoas com baixa visão representam o segundo maior contingente, sendo superada pela

deficiência física. Com baixa visão, em 2011 são 6.143 pessoas inscritas (27,5%) e 4.277 participantes (27,3%); em 2012, por sua vez, são 3.327 pessoas inscritas (24,6%) e 2.205 participantes (23,7%). As pessoas com cegueira somam um total de 941 inscritas (4,22%) e 687 participantes (4,39%), na edição de 2011. Em 2012, o total de pessoas cegas inscritas é de 853 (6,30%) e de participantes 632 (6,78%). A título de informação, a surdocegueira e o autismo são incluídos no formulário de inscrição a partir de 2012. A evidência da tímida presença de pessoas cegas ratifica a reflexão sobre o acesso e permanência de pessoas cegas na instituição escolar.

O Relatório Pedagógico do Enem 2011-2012 também destaca, através da tabela 10, abaixo, as solicitações de auxílio para leitura/transcrição, prova ampliada ou prova em braille para participantes que informaram cegueira e/ou baixa visão.

**Tabela 10 -** Quantitativo de solicitações de auxílio para leitura/transcrição, prova ampliada ou prova em braille para participantes que informaram cegueira e/ou baixa visão e demais que não informaram deficiência visual

**TABELA 29** Quantidade de solicitações de auxílio para leitura/transcrição, prova ampliada ou prova em braille entre participantes que informaram cegueira e/ou baixa visão e os que não informaram deficiência visual (DV) no ato da inscrição no ENEM – Brasil – 2011-2012

Condição	Sem solicitação de atendimento especializado para DV		Somente auxílio para leitura ou transcrição		Prova ampliada		Prova em braille		Prova em braille + prova ampliada		Total	
	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2011	2012
Sem DV informada	3.856.409 <sup>1</sup>	4.072.805 <sup>1</sup>	2.276 <sup>2</sup>	1.997 <sup>2</sup>	31	2.264	-	6	-	-	3.858.716	4.077.072
Cegueira	18	8	396	341	3	6	243	253	-	1	660	609
Baixa visão	75	187	91	106	4.083	1.887	1	1	-	1	4.250	2.182
Cegueira + baixa visão	1	2	2	1	23	18	1	1	-	1	27	23
<b>Total</b>	<b>3.856.503</b>	<b>4.073.002</b>	<b>2.765</b>	<b>2.445</b>	<b>4.140</b>	<b>4.175</b>	<b>245</b>	<b>261</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>3.863.653</b>	<b>4.079.886</b>

Fonte: Microdados ENEM 2011-2012 (Inep, 2012; 2013).

<sup>1</sup> Participantes videntes, com ou sem outras deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou transtornos funcionais específicos.

<sup>2</sup> Não se pode excluir a presença de participantes cegos ou com baixa visão neste contingente.

Fonte: Inep, 2011-2012.

Descrição da imagem: Tabela em tons verde claro/escuro e branco, com o título “Quantidade de solicitações de auxílio para leitura/transcrição, prova ampliada ou prova em braille entre participantes que informaram cegueira e/ou baixa visão e os que não informaram deficiência visual (DV) no ato da inscrição do Enem – Brasil – 2011-2012”. A tabela tem sete colunas verticais em tons de verde e 06 linhas. A primeira coluna com o título “Condição”. Nesta coluna está disposta verticalmente a ordem: sem DV informada, cegueira, baixa visão, cegueira + baixa visão. Seguem-se as demais colunas com os títulos: Sem solicitação de atendimento especializado para DV; Somente auxílio para leitura/transcrição; Prova ampliada; Prova em Braille; Prova em Braille + Prova ampliada; Total. Cada título traz os quantitativos dos anos 2011-2012. Fim da descrição.

A tabela 10 evidencia dados relativos aos participantes com cegueira e baixa visão, considerando dois conjuntos: o de pessoas que informaram e o de pessoas que não informaram as deficiências, estas últimas pessoas sujeitas à inferência da condição de deficiência face ao tipo de recurso ou serviço específico solicitado no momento da prova, pois

tal inferência não poderia ser feita a partir da inscrição que não declarasse a deficiência ou não efetuasse a solicitação de um auxílio ou recurso de acessibilidade: o auxílio para leitura e/ou para transcrição é um exemplo, ou seja, mesmo sendo feito no ato da inscrição, sem a declaração da condição de deficiência, impede a inferência da mesma e prévia organização de ledores/transcritores.

O Relatório Pedagógico Enem 2011-2012 destaca a não declaração de deficiência na inscrição e, concomitantemente, solicitação de prova ampliada (31 em 2011 e 2.264 em 2012), bem como o fato de participantes que declararam a cegueira na inscrição (18 em 2011 e 8 em 2012) não terem solicitado nenhum recurso ou auxílio para realização das provas. Essa não declaração é apontada como fator de geração de dificuldades logísticas no atendimento de necessidades específicas, e, em consequência, repercussão no rendimento global.

Um outro dado evidenciado neste Relatório, a partir da tabela 10, é o registro da não solicitação de recurso ou serviço especializado por parte de 75 pessoas com baixa visão, em 2011, e 187 em 2012: embora as pessoas com essa forma de funcionamento visual possam recorrer ao uso de lupas e telelupas de uso pessoal, como justifica o próprio Relatório, ocorrerem se realmente conseguiram ter acesso a esse tipo de informação no momento da inscrição, ou mesmo se tinham posse destes instrumentos, além de um outro aspecto que não é evidenciado no documento, o fato da baixa visão não se desenvolver de forma igual em todas as pessoas, pois pode, em casos mais severos, inclusive, requerer o aprendizado do braille, uma vez que tem pessoas por exemplo, que necessitam de fonte arial 48, em caixa alta, para realizarem a leitura, tamanho esse de fonte que não é utilizado como parâmetro de ampliação nas provas do Enem (prova ampliada: fonte tamanho 18, a partir de 2013, e figuras maiores; superampliada: fonte tamanho 24 e figuras maiores). No documento argumenta-se, ainda, que as pessoas com baixa visão poderiam prescindir do apoio técnico de ledores, o que, na prática, precisa realmente ser avaliado nos casos de maior severidade desta condição.

O Relatório Pedagógico Enem 2011-2012 menciona o caráter recente do paradigma inclusivo, reforça a adoção de um modelo de educação inclusiva que proponha o reconhecimento da diversidade e o acolhimento da diferença, outrossim, ratifica a importância de políticas e ações que viabilizem o acesso e a permanência de pessoas com deficiência em todas as etapas da educação básica e subsequente acesso ao ensino superior, além do acesso aos demais direitos: saúde, cultura, comunicação, trabalho, lazer, segurança, convívio social e participação política.

Diante da singularidade do nosso estudo e da sua centralidade na prova de redação, no âmbito do Enem 2017, não nos deteremos na disposição de dados acerca do desempenho nas



provas objetivas, que aparecem pela primeira vez neste último relatório. Além disso, face à nossa dificuldade de acessar os Microdados, da edição de 2013 até as atuais, achamos relevante, daqui por diante, após trazer uma historicização do Enem e a evidência das pessoas com deficiência nesse processo, fazer uma breve exposição sobre a evolução da prova de redação, da primeira edição até os dias atuais para melhor situarmos os presentes e futuros leitores desta pesquisa sobre a transição da redação como questão discursiva para o status de prova distinta.

## 2.2 PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM: PENSÁ-LA COMO BUSCA PELO ATO DE DAR À PALAVRA A FORMA DE UMA ESCRITA SOCIAL INTERVENTIVA

Embora o nosso foco seja a produção discursiva de pessoas cegas na prova de redação do Enem, para melhor situar o entendimento deste estudo é fundamental compreendermos como esta produção textual, especificamente materializada na prova de redação, vem sendo consolidada ao longo desses vinte e três anos. A caracterização de como esta produção textual vem sendo construída ou mesmo reformulada também reforça a escolha de nossa concepção de língua como um fato social, ainda que essa produção seja decorrente de uma dada organização estrutural.

A dinâmica da proposta de redação do Enem, desde sua primeira edição até os dias atuais, tem como base apresentar um tema claro e conciso para ser desenvolvido ou, ainda, pequenos textos (textos motivadores) como estímulo para reflexão sobre temas polêmicos da atualidade. A partir deles, participantes devem produzir um texto dissertativo-argumentativo, desenvolvendo o tema e a estrutura solicitados.

Ainda que o domínio da norma padrão da língua portuguesa escrita seja, inclusive, base da competência I da atual Matriz de Referência (MR) para a correção/avaliação da redação desta avaliação em larga escala, um aspecto importante corrobora com a concepção de língua por nós acolhida para este contexto de pesquisa, ou seja, a concepção de que a língua como fato social compreende não apenas o que está escrito e como está escrito, mas o sentido que é produzido a partir da materialidade discursiva que se realiza na escrita do texto, portanto, desde a primeira edição do Enem, em 1998, evidencia-se como salutar:

A valorização maior do critério coesão/coerência e menor do domínio da gramática permitiu aferir a adequação da estrutura de expressão e comunicação dos participantes e valorizá-la de acordo com as diretrizes da Matriz de Competências, embora não se tenha abandonado o compromisso com a norma culta da Língua Portuguesa (INEP, 1998, p. 71).

Nesse sentido, isto não significa que não consigamos perceber inadequações da norma padrão, pois, não são poucos os usos equivocados da norma padrão escrita da língua portuguesa, no entanto, quando nos propomos a perceber e a compreender a materialidade discursiva, o não-dito e o dito em constante relação no texto captam intensamente a nossa atenção e nos tornam igualmente afetados, impelindo-nos a ir além de uma avaliação essencialmente gramatical, assim, priorizamos o texto como unidade de sentido, e não apenas como um conjunto organizado de palavras.

Para entendermos a estrutura atual da MR que baliza a avaliação/correção da prova de redação do Enem é importante fazermos algumas incursões do ponto de vista temporal para que fique ainda mais consistente colocarmos em evidência a análise da produção discursiva de pessoas cegas no contexto da prova de redação. É importante ressaltar que teremos como linha limítrofe, o ano de 2017, recorte temporal que elegemos para evidenciar nosso objeto de estudo.

A Portaria nº 483 do MEC, de 28 de maio de 1998, instituiu o Enem (BRASIL, 1998). A implementação do Enem decorre de mudanças previstas para o EM face às premissas delineadas na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quais sejam: a elevação do padrão de ensino na escolaridade básica, o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes.

Essas premissas alicerçam a concepção de um “perfil de saída” para o estudante do EM que, através de mudanças trazidas pela LDB, ao desvincular diretamente o EM do vestibular, flexibilizando os mecanismos de acesso ao ensino superior, deve formar o aluno numa outra perspectiva, ou seja, que o mesmo, sendo egresso dessa última etapa de ensino, demonstre, conforme a LDB (BRASIL, 1996, s/p) em seu art. 36, § 1º, "I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania."

Este perfil colabora para a elaboração dos pressupostos do Enem e para a definição de sua operacionalidade através da formulação de uma Matriz de Competências (MC) que contempla entre outros aspectos:

A concepção de conhecimento subjacente a essa Matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino

fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais (INEP, 1998, p. 9).

Baseada na LDB (9.394/96), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), nos textos e no parecer da Reforma do EM, bem como nas Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb, a MC contempla “a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio” (INEP, 1998, p. 09).

Dessa forma inicia-se a gênese da prova de redação do Enem: numa trama textual que não distingue, ainda, a prova de redação como uma avaliação distinta das demais, tanto que a MC utilizada é a mesma, tanto para as questões objetivas, como para questão dissertativa-argumentativa proposta na primeira edição. Estas competências estão sumariamente descritas na Portaria nº 438, de 28/05/1998, que institui o Enem como procedimento de avaliação do desempenho do aluno concluinte ou egresso do EM.

A imersão na leitura da MC proposta para a primeira edição do Enem desperta-nos, então, para um olhar sobre a MR do Enem 2017, que alinha as competências e as habilidades e a sua respectiva aplicação no processo de correção das redações. Vejamos, na próxima página, o quadro 1:

**Quadro 1 - Matriz de Competências para o Enem (1998) e Matriz de Referência para Avaliação das Redações (2017)**

MATRIZ DE COMPETÊNCIA ENEM 1998 (APLICA-SE À TODAS AS PROVAS DO EXAME E À REDAÇÃO)	MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM 2017 (APLICA-SE SOMENTE À PROVA DE REDAÇÃO)
<b>COMPETÊNCIAS</b>	
I - Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras;	I – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;	II – Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões;	III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
IV - Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentações consistentes;	IV – Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;
V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.	V – Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: MEC/INEP/ENEM, 1998; 2017.

As competências, neste âmbito, são compreendidas como “as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que se utilizam para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas [...]” (INEP, 1998, p. 9). A partir do estabelecimento destas competências também se delineia um conjunto de habilidades que o estudante precisa ter desenvolvido durante sua trajetória formativa no EM. As habilidades “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer". Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (INEP, 1998, p. 9).

Observamos, a partir de uma análise mais detalhada do Quadro 1 que a MC proposta na primeira edição constitui, em sua predominância, não em sua totalidade, a MR utilizada até o ano de 2017. As competências I, em ambas, expressam o domínio que o participante do Enem precisa ter da norma padrão na modalidade escrita formal da língua portuguesa.

A supressão do trecho “e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras” da competência I, da MR, indica a preocupação em garantir ao participante o entendimento da natureza do texto dissertativo-argumentativo, o qual precisa ter uma linguagem clara e precisa, embora saibamos que as outras linguagens descritas (matemática, artística, científica) devam fazer parte do repertório do participante pois o auxiliarão na resolução das questões objetivas.

Nas competências II (Quadro 1) vemos uma reestruturação e uma transição direta para a MR que é base para a avaliação/correção da produção escrita do(a) candidato(a) no Enem: fixando mais diretamente a exigência de se “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (BRASIL, 2017, p. 8).

Para nós é importante destacar o status que a prova de redação alcança no contexto desta avaliação de larga escala a partir de uma análise mais minuciosa de toda sua gênese porque confirma a relevância do nosso estudo e abre outras perspectivas para colocar em evidência os processos de escolarização da pessoa com cegueira através do desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras.

A delimitação do texto como de caráter dissertativo-argumentativo em prosa implica numa escolha pedagógica intencional: a economia de tempo para o(a) candidato(a) numa possível oferta de tipos e gêneros textuais variados, isto é, a questão de redação (de 1998 até 2008) poderia ser realizada num intervalo mínimo estabelecido de 04 horas. A partir de 2009 o Enem passa a acontecer em dois dias (sábado e domingo) e a redação é constituída como prova distinta. Em 2017 passa a acontecer em dois domingos seguidos. Fica a cargo do participante administrar a sua produção escrita junto à responsabilidade de responder no mesmo dia e horário às questões objetivas. É também no ano de 2009 que a quantidade de questões é reestruturada: de 63 para 180, sendo que cada área tem 45: Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagens e Códigos e Matemática, estrutura que permanece nos dias atuais.

As competências III também apontam para um núcleo comum de ações a serem desenvolvidas na leitura das questões objetivas e/ou na tessitura do texto da redação ao solicitar a seleção, organização, relação e interpretação de dados, fatos, opiniões, no entanto, na MR vemos um direcionamento mais específico para a composição da produção escrita, pois, enquanto a MC refere-se às questões objetivas e à redação, a MR trata, especificamente, da prova de redação, o que lhe confere uma importância significativa neste tipo de avaliação.

As competências IV, embora tenham como núcleo comum a construção de uma argumentação, apresentam modificações nas ações que compreendem o desenvolvimento desta, pois enquanto na MC apontam como elemento precípua a organização de informações e conhecimentos disponíveis para a construção da argumentação, na MR pormenorizam e priorizam o conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção efetiva da argumentação relativos à produção escrita do(a) candidato(a).

No que diz respeito às competências V, também destacamos a convergência entre ambas na priorização da elaboração de propostas de intervenção e uma ampliação no entendimento de construção dessa proposta. Observa-se que na MC acentua-se a preocupação com a “diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço” (BRASIL, 1998, p. 1) e que, posteriormente, a inserção de uma proposta de intervenção que respeite os direitos humanos torna ainda maior o alcance na tessitura de um texto que “pressupõe um “leitor” da cultura que o cerca, capaz de julgar, escolher e decidir sobre a aplicação dos conhecimentos adquiridos” (INEP, 1998, p. 73).

A partir da edição do Enem de 1999, à prova de redação já é agregada uma Matriz de Referência que traz os critérios de avaliação da redação:

**Quadro 2 - Critério de avaliação das redações 1999**

COMPETÊNCIA	CRITÉRIO	PESO
1	Demonstrar o domínio básico da norma culta da língua escrita.	2
2	Compreender o tema proposto e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para explicá-lo, defendê-lo ou contradizê-lo, desenvolvendo-o dentro dos limites estruturais do texto dissertativo/argumentativo.	3
3	Selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de sua perspectiva sobre o tema proposto.	2
4	Construir argumentação consistente para defender seu ponto de vista.	2
5	Elaborar propostas de intervenção sobre a problemática desenvolvida, mostrando respeito à diversidade de pontos de vista culturais, sociais, políticos, científicos e outros.	1

Fonte: MEC/INEP/ENEM, 1999.

Na primeira edição do Enem, três critérios foram adotados para a avaliação/correção da redação: coerência e coesão, assunto-tema e adequação gramatical (INEP, 1998). Constatamos que, já a partir da segunda edição do Enem, são adotados critérios mais específicos para a avaliação/correção da redação. Nas competências descritas acima torna-se explícita a distinção entre esses critérios e a Matriz das Competências (Quadro 1), embora esta última seja o parâmetro para a elaboração dos critérios. Um outro aspecto que reverbera

mudanças futuras no que tange à prova de redação é que “A versão Enem 1999 adicionou as informações digitalizadas das redações, e o registro da média nacional por competência adequou-se aos novos critérios para cálculo das notas da redação” (INEP, 1999, p. 26).

Para entendermos as configurações atuais dessa avaliação faz-se necessário acompanharmos a gênese desta que se tornou um dos maiores processos avaliativos do país no que tange à área de Educação. Inicialmente, o Enem não se constituía como via exclusiva de acesso ao ensino superior, como acontece hoje em muitas instituições.

Nos idos de 1998, o ministro do MEC, Paulo Renato Souza, após a primeira edição do Enem, apresentou as possibilidades de utilização dos resultados do Enem, como instrumento único ou complementar ao sistema de acesso ao ensino superior, com a presença dos pró-reitores de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES). A partir dos resultados expostos, cerca de 93 instituições aderiram à utilização dos resultados do Enem em seus processos seletivos.

Na edição de 1999, a redação era ainda compreendida como parte complementar da prova objetiva. A redação, segundo o próprio Relatório Final do Inep (1999), não constituía um indicador de notas em alguns processos seletivos para o ensino superior, ou seja, nem todas as instituições utilizavam-na para o somatório de coeficiente exigido para ingresso na universidade/faculdade.

Neste período, portanto, a redação era considerada como uma questão discursiva, parte da prova como um todo, pois, segundo o Inep (1999, p. 76) “as competências adotadas para a estruturação da avaliação na parte objetiva e na redação são de natureza distinta, mas referem-se a avaliações complementares, não contraditórias”, diferente de hoje, em que a redação constitui-se como prova distinta que se zera, implica na eliminação do candidato do exame e, em consequência, na impossibilidade de dar continuidade de prosseguir em etapas para o ingresso no ensino superior.

A redação, embora ainda como questão discursiva complementar à prova objetiva, passa a ter uma maior atenção na análise dos resultados apresentados no Relatório Final 1999 (INEP, 1999), a partir da exposição de índices de desempenho gerais e, inclusive, por competência, além de escores globais utilizando as variáveis de sexo, faixas de desempenho (insuficiente a regular; regular a bom; bom a excelente), idade, natureza pública ou particular das escolas frequentadas pelo público participante, turno (diurno/noturno) frequentado no EM, renda familiar, escolaridade de pai e de mãe. Um outro aspecto apresentado nesse relatório é a não polarização do desempenho dos participantes (inscritos que participam de

todo processo, realizando todas as provas, sem terem sido eliminados) pensando-se no binômio ensino público-privado:

No entanto, é no mínimo uma análise simplista concluir que a única variável que interfere neste resultado é a qualidade do ensino particular, pois a grande maioria dos participantes das escolas particulares apresenta um conjunto de fatores sociais mais favoráveis ao desenvolvimento pessoal, tais como: moradia, maior escolaridade dos pais, condições e acesso à leitura de periódicos e revistas, entre outros (INEP, 1999, p. 78).

Após leitura pormenorizada dos Relatórios Finais 1998 e 1999 (INEP, 1998, 1999) verificamos que nenhuma menção é feita às pessoas com deficiência nas variáveis elaboradas e ilustradas por gráficos dos resultados a partir dos questionários socioeconômicos respondidos pelos participantes, o que denota a invisibilidade das pessoas com deficiência neste processo.

Um outro dado, porém, nos acena: na ficha de inscrição, na edição de 1999, conforme figura abaixo, é solicitado o preenchimento de dados referente “à condição especial para realização das provas” (INEP, 1999, p. 89):

**Figura1** – Tópico parcial da ficha de inscrição ENEM 1999

PREENCHA COM UM "X". CASO NECESSITE DE CONDIÇÃO ESPECIAL PARA REALIZAÇÃO DAS PROVAS  
(CASO NÃO EXPRESSE NECESSIDADE ESPECIAL, NÃO SERÁ POSSÍVEL ATENDE-LO)

<input type="checkbox"/> 1 - DEFICIÊNCIA VISUAL TOTAL - LEDOR  <input type="checkbox"/> 2 - DEFICIÊNCIA VISUAL SÉRIA NÃO CORRIGIDA PELO USO DE ÓCULOS - PROVA AMPLIADA	<input type="checkbox"/> 3 - DEFICIÊNCIA FÍSICA COM SÉRIA DIFICULDADE DE LOCOMOÇÃO - SALA DE MAIS FÁCIL ACESSO  <input type="checkbox"/> 4 - ESTADO DE SAÚDE QUE IMPOSSIBILITE A MARCAÇÃO DO CARTÃO-RESPOSTA - AUXÍLIO PARA TRANSCRIÇÃO
--	---

ESPECIFIQUE A DEFICIÊNCIA/ESTADO DE SAÚDE: \_\_\_\_\_

Fonte: INEP, 1999.

Descrição da imagem: Figura em preto e branco com parte da ficha de inscrição do Enem 1999. Orienta preencher com X caso haja a necessidade de condição especial para a realização das provas e sinaliza o não atendimento caso não seja declarada: 1. Deficiência visual total -ledor; 2. Deficiência visual séria não corrigida pelo uso de óculos – prova ampliada; 3. Deficiência física com séria dificuldade de locomoção – sala de mais fácil acesso e 4. Estado de saúde que impossibilite a marcação do cartão-resposta – auxílio para transcrição. Fim da descrição.

Ao lado de cada condição de deficiência/não deficiência apresentada aparece o recurso humano/material que será utilizado. Para os tópicos 1 e 2 não é utilizada a nomenclatura “pessoa com cegueira” e “pessoa com baixa visão”, respectivamente. Não é feita também nenhuma menção à visão monocular.



A visão monocular consiste na cegueira unilateral, isto é, a condição de um indivíduo enxergar com apenas um olho, devendo ser classificada como deficiência visual. De acordo com Alves, Ávila e Nishi (2019), a visão monocular é definida como a presença de visão normal em um olho e cegueira no olho contralateral – acuidade visual inferior a 20/400 com a melhor correção visual. Esses autores afirmam, ainda, que:

a visão monocular interfere com a estereopsia (percepção espacial dos objetos) permitindo examinar a posição e a direção dos objetos dentro do campo da visão humana em um único plano, ou seja, apenas em duas dimensões. Assim, pacientes com visão monocular reconhecem a forma, as cores e o tamanho dos objetos, mas têm dificuldade em avaliar a profundidade e as distâncias, características da visão tridimensional (ALVES, ÁVILA, NISHI, p. 104).

Nesse sentido, conforme Clementino (2019), são inúmeras as limitações causadas pela cegueira monocular, estando quase sempre relacionadas à perda ou diminuição considerável das noções de distância e profundidade. Podem ser citados como principais problemas enfrentados pelo indivíduo com visão monocular:

- a) a dificuldade de locomoção, materializada pelo choque com objetos, pela dificuldade de acesso a certos lugares, pela complexidade em atravessar ruas e sinais de trânsito etc.;
- b) os distúrbios psicológicos, a exemplo da depressão, ansiedade, vergonha, medo, tristeza, sentimento de impotência etc.;
- c) os obstáculos sociais, verificados, principalmente, por meio da discriminação e
- d) os problemas laborais, visto que algumas profissões não podem ser exercidas pelo possuidor de visão monocular, a exemplo do motorista profissional, do médico cirurgião, dos pilotos de aeronaves, do controlador de tráfego aéreo, dentre outras (CLEMENTINO, 2019, s/p).

Consideramos importante sinalizar que a deficiência visual compreende também pessoas nesta condição, haja vista que existe um desconhecimento efetivo desta especificidade por grande parte da população. Mesmo nas publicações da área de Educação Especial, como por exemplo, na coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, produzida pelo MEC, com a finalidade de contribuir para a formação dos professores do AEE, bem como dar subsídios para o debate a respeito da escola inclusiva, após utilizarmos a ferramenta de varredura “localizar” no arquivo no formato pdf, não detectamos nenhuma ocorrência do termo “visão monocular”.

No tópico 3, ainda na figura 1, a inserção das dificuldades de locomoção (deficiência física) também amplia o universo de pessoas com necessidades educativas especiais na participação neste processo avaliativo. O tópico 4 é o que, provavelmente, tente dar conta de

abarcam outras especificidades, crônicas ou mesmo temporárias, pois faz menção ao “estado de saúde que impossibilite a marcação do cartão-resposta” (INEP, 1999, p. 89).

Nesta ficha, além dos tópicos específicos de marcação, é solicitado ao candidato especificar a deficiência/estado de saúde sem a exigência da apresentação de um laudo médico, porém, não fica muito claro, se complementa os tópicos ou se caracteriza, caso os tópicos não contemplem o candidato em sua especificidade, obrigatoriedade de informação que vá além dos tópicos apresentados.

Observamos que não há uma menção mais pontual quanto à questão discursiva, neste caso, à redação: é requerida a marcação de uma “condição especial” para a realização das “provas” (Figura 1) como um todo. Atente-se para o fato de que no Relatório Final 1999 (INEP, 1999) não aparece nenhuma menção às pessoas com deficiência, nenhum índice quantitativo, nenhuma representação por gráfico, o que denota a continuidade de um caráter de invisibilidade atribuído às pessoas nesta condição.

Esta invisibilidade institucional vai de encontro, inclusive, ao que determina a Constituição Federal de 1988 (CF), em seu Capítulo III, da Educação, nos artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1988).

Estes artigos ratificam o princípio da igualdade expostos no art. 3º, inciso IV, deste mesmo documento, no qual o Brasil, como república federativa deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). É importante salientar que até a edição do Enem de 1999 a legislação brasileira conta com alguns avanços importantes na garantia de direitos à pessoa com deficiência:

- **1994** – Portaria MEC nº 1.793[1] – Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.
- **1996** – Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) abordou a Educação Especial no capítulo 5: define educação especial; assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público, entre outros itens.

- **1999** – Decreto nº 3.298 – Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
- **1999** – Resolução CEB N.º 4 [2] – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. (GIL, 2019, s/p.)

Verificamos também, em nossa análise, que no questionário socioeconômico da edição do Enem de 1999<sup>5</sup>, apresentado no Relatório Final desta edição, nenhuma menção é feita à condição da deficiência, ou seja, esta fica circunscrita ao candidato apenas no momento do preenchimento da ficha de inscrição. A redação, já na edição de 1999, ganha maior destaque na formatação/ampliação de critérios para sua avaliação/correção. A apresentação do tema para a produção escrita é estruturada de modo a verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados.

No Relatório Final 1999, em seu Anexo 4 (INEP, 1999), são discriminadas competências e habilidades para a análise das provas objetivas, bem como competências e habilidades para a análise da questão discursiva, embora, ainda nesta edição, a redação não seja utilizada como critério nas etapas de ingresso no ensino superior, nem interfira no boletim de resultados do Enem por escola, isto porque, as redações que tivessem nota zero não eram computadas na interpretação.

Na edição do ano 2000, o Enem conta com a adesão de 200 IES. No Relatório Pedagógico 2000 (INEP, 2000) observamos a caracterização dos candidatos como “leitores” e “escritores” do mundo, no que toca, respectivamente, às provas objetivas e à redação, o que ratifica a pertinência de nossa análise na perspectiva discursiva da produção escrita de pessoas cegas.

Compreendemos, a partir de uma concepção de língua como fato social, indo além da representação de códigos, que a língua escrita materializa importantes situações de interlocução, de ação sobre a realidade. Este caráter dialógico é evidenciado claramente no Relatório Pedagógico 2000, pois considera o escritor do texto como um autor “que atende a uma proposta feita por outros interlocutores” (INEP, 2000, p. 15). Esta proposta, na forma de situação-problema, possibilita recortes do acervo pessoal do escritor do texto, requerendo, dessa forma, uma reorganização dos conhecimentos adquiridos em sua trajetória escolar, tendo como ponto de partida um projeto de texto singular.

---

<sup>5</sup> No Relatório Pedagógico do ENEM 1998 que acessamos virtualmente não consta o modelo da ficha de inscrição, nem o manual do candidato. São expostos gráficos com variáveis diversas (sexo, idade, cor, no total 32 variáveis) porém, nenhuma no campo da deficiência.

Ocorrem algumas mudanças na composição das competências da redação. Há uma maior síntese e focos mais específicos no que se espera que cada participante demonstre em sua produção escrita, de forma progressiva e sincronizada: na competência 1, o domínio da norma culta de língua escrita; na competência 2, a compreensão do tema agregando outras áreas do conhecimento e desenvolvendo a estrutura do texto dissertativo-argumentativo; na competência 3, a defesa de um ponto de vista a partir da seleção, relação, organização de informações, fatos, opiniões e argumentos; na competência 4, a inserção dos “mecanismos linguísticos” para a construção da argumentação e, por fim, na competência 5, a elaboração de não mais de uma “proposta de intervenção” e sim “solução”.

Com a adoção da expressão “solução”, na competência 5, ao invés de “intervenção” entendemos que pesa ainda mais sobre o autor do texto a responsabilidade sobre a realidade posta em questão. Solução, para além do seu teor físico-químico, implica no achado de uma resposta, num desfecho, em algo de teor conclusivo, definitivo, aspecto que poderá, inclusive, ter gerado dificuldade na produção escrita.

Nesse sentido, entendemos que a expressão “proposta de intervenção”, para além das conotações militares (em tempos incertos e obscuros no cenário político brasileiro atual), torna mais fecundo o pensar sobre formas de agir, de emitir opinião, de contribuir com ideias para a modificação da situação apresentada para análise pelo autor do texto. A exigência de uma “solução” talvez não aponte caminhos, processos e percursos para se chegar a tal, embora saibamos que ao propor uma intervenção o participante também pode fazê-lo de forma não tão detalhada.

Os anos dois mil trouxeram outras confluências, outros augúrios, vozes reivindicantes, preces de sua própria presença e visibilidade na sociedade brasileira, porque sem elas e ao mesmo tempo com elas, mudanças não teriam acontecido no âmbito das avaliações de larga escala no que se refere à participação das pessoas com deficiência.

No Relatório Pedagógico 2000 ocorre a primeira menção à presença de pessoas com deficiência nesta modalidade de avaliação. Informa-se neste documento o quantitativo de 376 pessoas que indicaram nas inscrições serem “portadoras de necessidades especiais” (INEP, 2000, p. 18). A demanda de ampliação da operacionalização do exame tem como fundamento legal principal o Decreto 3.298 de 29 de dezembro de 1999, que em seus artigos 1º e 2º estabelece:

Art. 1º 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.

Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, 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 (BRASIL, 1999, p. 1).

No Relatório informa-se que os critérios adotados para a interpretação do decreto supracitado perpassaram pela necessidade de otimização das condições de realização desta avaliação para as pessoas com necessidades educativas especiais. O documento informa sobre a participação de profissionais diversos e também da própria família neste processo.

Médicos, psicólogos, especialistas, associações, instituições e pais foram mobilizados na busca de procedimentos mais adequados. Assim, aqueles participantes foram aguardados com salas especiais, provas ampliadas, provas em braile, intérpretes da linguagem Libras, auxiliares para leitura e transcrição, corretores especializados na correção, médicos e enfermeiros acompanhantes, previamente credenciados (INEP, 2000, p. 18).

Cabe, também, destacarmos em nossa gênese, o status da redação como questão discursiva e não como uma prova distinta. Lembramos que até a edição de 2000 as redações com nota zero não eram computadas nos resultados por escola. Tal procedimento de não cômputo não fica claro, todavia, para os critérios utilizados pelas IES de utilização de resultados do Enem em seus respectivos processos seletivos.

Estes critérios ficam a cargo de cada IES: algumas reservam percentuais de vagas para os seus candidatos que obtiveram uma determinada nota no exame; outras acrescentam pontos à nota de seus candidatos na primeira ou na segunda fase, dependendo da nota do exame; outras substituem a primeira fase e outras, ainda, substituem totalmente a nota de ingresso pelo resultado do Enem. A adesão das IES, em franca expansão, após a primeira edição do Enem atende às premissas delineadas na LDB de 1996, que “incentiva outras profundas transformações no EM (desvinculando-o do vestibular, flexibilizando os mecanismos de acesso ao ensino superior)” (BRASIL, 1998, p.10).

A apresentação do tema da redação, da primeira edição até os dias atuais, é apoiada pela exposição de textos motivadores diversos: poemas, letras de música, charges, artigos científicos, legislação, depoimentos, excertos de livros, cartuns, gráficos, entre outros. Na edição de 2000, o Relatório Pedagógico detalha mais informações sobre a estrutura da questão discursiva e quais as expectativas em relação à compreensão do tema.

Há uma mudança significativa no processo de avaliação/correção das redações do Enem: os critérios de avaliação da redação são baseados nas cinco competências da matriz do Enem. Estas competências, por sua vez, são transpostas para a produção do texto escrito, com base em situação-problema (proposta da redação), e desdobradas, cada uma delas, em 4 critérios da avaliação da competência. Pontuamos como relevante esta mudança. Entendemos que amplia o espectro de correção, o que justifica, ao longo de nossa escrita, a adoção do termo “avaliação/correção”. Fazemos uma breve incursão aos sentidos atribuídos à palavra “correção”:

1. ato ou efeito de corrigir, realizar uma modificação em algo que considera-se incorreto. A palavra tem origem do latim *correctiōne*, que significa “emenda, retificação; censura”. A correção trata-se do processo realizado com rigor, para que determinado objeto ou situação fique exato ou com objetivo de melhorá-la. Um exemplo de correção neste sentido, é quando o professor realiza o processo de correção de uma prova ou um exame escolar (CORREÇÃO, 2019).

Mesmo sendo um termo muito usado nos dias atuais, em diversas formas de avaliação, a palavra “correção”, por si só, limita e restringe a ação de quem está avaliando. O avaliador da redação não irá modificar, retificar e muito menos censurar. São milhares de textos a serem lidos, relidos, interpretados em seus explícitos e implícitos no momento da leitura, por isso, retomando o desdobramento das competências em níveis, percebemos que uma outra dimensão estava sendo dada à questão discursiva, numa perspectiva de visualizar o texto, com base nos critérios estabelecidos, como uma unidade linguística plural de sentidos.

Três novos conceitos foram adotados para atribuição da nota zero: **D – desconsiderada**, para redações que não atenderam à proposta; **B – em branco**, para redações em branco ou com uma ou duas linhas e **N – anulada**, para redações com palavrões, desenhos ou outras formas propositais de anulação.

As redações foram submetidas a dois corretores, podendo passar por uma terceira e quarta correção, em caso de discrepância significativa entre os três primeiros avaliadores. Nesse processo os corretores não têm acesso às notas atribuídas pelos colegas de correção/avaliação. A partir de planilhas decidiu-se ou não pela quarta correção. Nesta edição sugere-se que o candidato apresente um texto que tenha mais do que 15 linhas, o que não ocorre nas edições anteriores, nas quais não há exigência alguma quanto ao número de linhas (mínimo e/ou máximo).

A redação deixa de ter pesos atribuídos às competências, pois, todas são consideradas igualmente fundamentais na produção do texto escrito. Segundo o Relatório Pedagógico 2000,

até 1999, os participantes cujas redações não atendiam à competência II, recebiam em seu boletim a nota zero. No Enem de 2000, nesse mesmo caso, o aluno recebeu a informação que sua redação foi **desconsiderada** ainda que no conjunto das notas, para efeito da análise do desempenho geral, esse zero seja computado.

Portanto, no boletim eram registradas apenas notas diferentes de zero ou as categorias **B** (em branco), **D** (desconsiderada) e **N** (anulada). A nota zero foi computada na análise do desempenho geral nas questões discursivas que tiveram os conceitos **D** e **N**. A atribuição do conceito **D** contempla a manutenção do texto dissertativo-argumentativo como gênero textual característico desse tipo de avaliação de larga escala, como uma forma de alinhar o processo, bem como a manutenção do princípio que o autor do texto deve também atender ao tema proposto para a produção escrita.

Um outro aspecto mencionado neste relatório é a não atribuição de nota zero à todas as redações que não receberam os conceitos **B**, **D** e **N**: tendo como premissa a valorização do participante como um autor-produtor de textos que atende à solicitação prevista de redigir um texto com mais de quinze linhas. A edição do Enem 2000 demarca mudanças significativas no que se refere à avaliação/correção da redação. Os critérios são ampliados e novos parâmetros ancoram este processo: o texto, entendido como um recorte e como uma forma de intervenção sobre a realidade, reivindica para si a possibilidade de ser voz e vez, ainda que, em alguns casos, voz reprodutora de uma sociedade desigual. Preconceitos, fundamentalismos, intolerâncias das mais diversas (racial, religiosa, de classe social) ecoaram fortemente nas interlocuções de leitura, afetaram e captaram os sentidos dos envolvidos na apreciação destas produções escritas. Mobilizaram olhares, despertaram sensações, provocaram movimentos.

Uma produção escrita, no âmbito de uma avaliação de larga escala, ainda que orientada por critérios de alinhamento para efeitos de avaliação, será sempre uma produção escrita, uma fonte de sentidos e de discursos explícitos e implícitos, ditos e não-ditos, propagadora de silêncios e censuras, marcadora de lutas, defesas de ponto de vista, pré-texto, texto, pretexto, contexto, porque a língua, extensão de nossa humanidade, assim o permite.

Plágios, cartas-protesto, narrações, textos com até três linhas (considerados textos em branco nesta edição), textos com menos de dez linhas (considerados mini-textos) e textos de cunho religioso também se fizeram presentes e mereceram um olhar mais afeito. Estas estruturas textuais fundamentam, de um lado, o não atendimento ao gênero textual dissertativo-argumentativo e, do outro, o não-entendimento da proposta de redação. Nesse sentido, construtivamente, delimitam a formação dos conceitos **B**, **D** e **N** para fins de correção/avaliação da questão discursiva.

E assim continuamos nossa linha genética para compreensão de toda configuração que a prova de redação irá ganhar anos à frente. Chegamos ao Relatório Pedagógico de 2001 que informa sobre a utilização dos resultados dessa avaliação, desde sua criação, por um número cada vez maior de IES em seus processos seletivos, não mais apenas de forma complementar, mas também, substitutiva.

A nossa preocupação em salientar a relevância de nossa proposta de estudo, qual seja, a de analisar a produção discursiva de pessoas cegas na redação do Enem perpassa pela necessidade de reafirmar a importância desta produção escrita num contexto de avaliação de larga escala, pois para efeitos de correção/avaliação, a produção escrita é única, própria a aquele indivíduo, fonte de múltiplos sentidos construídos ao longo da vida em sociedade, afinal, é a partir das interações contínuas realizadas pelo cidadão individualmente e validadas por todos os cidadãos coletivamente é que são construídos os conhecimentos (INEP, 2001).

Assim, os conceitos, as ideias, as leis, as teorias, os fatos, as pessoas, a história, o espaço geográfico, as manifestações artísticas, os meios de comunicação, a ética, a política, os governos e os valores – traduzidos nos conteúdos formais das Ciências, das Artes e da Filosofia – constituem-se um conjunto de condições essenciais à construção do conhecimento. São esses saberes que também animam nossa existência e nos afetam no permanente exercício de descoberta e compreensão do mundo, sobretudo, através da leitura e da escrita como agentes essenciais neste processo.

O ato de escrever é também o exercício do conhecer, ambos fecundam a construção e a reconstrução de significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais. A leitura não se encerra num ato meramente decodificador, ler é atender a um chamado, a uma convocação de encontro consigo e com o(s) outro(s). E a leitura/produção da língua escrita, mais do que nunca, precisa ser aprendida e apreendida numa perspectiva outra: de descoberta, conhecimento/reconhecimento, de afetar os sentidos, de fazer nos posicionarmos perante nosso “ser” e “fazer” históricos.

Esta leitura e esta produção devem estar acessíveis a todos, inclusive, a partir dos modos de existir e das diversas e singulares especificidades que caracterizam a nossa existência: diversidade, diferença, pluralidade, eis a nossa humanidade em questão. “Humanidade” que ainda também depende da letra da lei para ser reconstruída, ressignificada; que ainda mantém em suas práticas sociais padrões exclusivos e ao mesmo tempo busca “fazer” e “saberes” inclusivos; redescobre corpos e personalidades invisibilizadas, caladas, encarceradas pelo limite da própria ignorância humana.



É a letra da lei, perpassada por vozes dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, que abre as portas para a entrada destas no Enem. Ainda que cunhadas pela expressão “portadores de necessidades especiais”, na edição de 2001, se fazem presentes num quantitativo de 762 pessoas, sob a égide do Decreto Presidencial nº 3.298/99, de 29 de dezembro de 1999, gerando, assim, importante demanda de condições extraordinárias para a realização das provas.

A letra da lei é essencial para fazer valer um direito humano que é o da igualdade de condições. O Relatório Pedagógico 2001 (INEP, 2001) informa os critérios utilizados pela necessidade de otimizar as condições de realização do exame por aqueles participantes denominados “portadores de necessidades especiais”:

Art. 3º Para os 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 integração 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 (BRASIL, 1999, p. 1).

Do ponto de vista das relações institucionais, o Inep dialoga com um Comitê Técnico, criado em fevereiro de 1999, composto por renomados especialistas em medidas educacionais e em Educação, com a incumbência de realizar uma criteriosa avaliação externa do trabalho desenvolvido pela equipe técnica do Enem, aperfeiçoando, assim a estrutura teórica e metodológica do exame.

Esse diálogo também acontece com o Comitê Consultivo do Enem, criado em março de 1999, constituído por representantes indicados pelas instituições da sociedade civil que representam profissionais da Educação de diferentes naturezas, segmentos e abrangências. Segundo o Inep (2001, p. 23):

enquanto o Comitê Técnico atua enfocando prioritariamente o potencial do Enem como instrumento de avaliação, o Comitê Consultivo focaliza os efeitos sociais e políticos dos resultados de sua aplicação e a forma como são capazes de sinalizar as mudanças desejáveis na Educação.

Na lista de órgãos constitutivos estão: 1. Conselho Nacional de Educação (CNE); 2. Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); 3. Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; 4. Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, (Andifes); Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC; 5. Secretaria de EM e Educação Tecnológica do MEC (Semtec); 6. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub); 7. Secretaria de Relações Trabalhistas (Ministério do Trabalho); 8. Fórum de Pró-Reitores de Graduação; 9. Confederação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino e 10. Fundação Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Superior (Funadesp).

Não notamos aqui a participação de associações de pessoas com deficiência como membros consultivos, afinal, compreendemos como basilar um protagonismo coletivo, equitativo no que pese o acompanhamento e o aprimoramento deste tipo de avaliação, bem como de seus impactos na educação brasileira como um todo. Avaliações em larga escala não podem ser sinônimo de exclusão, de alijamento, de segregação, muito menos, de julgamento e condenação da classe docente, afinal, se possuem a função de gerar transformações positivas para os processos de ensino e aprendizagem, devem ser feitas como complemento aos estudos do EM.

O Enem precisa ser pensado como uma etapa complementar aos estudos do EM numa perspectiva de alinhamento das diversas modalidades de educação (especial, quilombola, indígena, hospitalar e domiciliar, educação de jovens e adultos, educação do campo), fazendo valer toda a legislação produzida para assegurar o cumprimento de direitos próprios de segmentos populacionais predominantemente expostos à vulnerabilidades históricas construídas e validadas, explícita ou implicitamente, ao longo dos anos.

A discrepância entre a legislação e o efetivo fazer acontecer desta não nos sussurra ao ouvido, grita-nos com uma intensidade que afeta e nos mobiliza a disseminar a inclusão como prática social, como um novo fazer/saber parte de nossa complexa humanidade. A sincronia entre a letra da lei e o existir na condição de pessoa com deficiência é uma responsabilidade de todos nós. Não se trata, nesse sentido, de termos um EM “preparatório” para realizar o Enem, vai muito além disso, é exatamente proporcionar a melhoria da educação no sistema público de ensino, combatendo a precarização do trabalho docente, a falta vexatória de estrutura material para a aprendizagem de procedimentos, a formação de atitudes e o desenvolvimento de conteúdos.

Achamos importante sinalizar esses aspectos aqui pois, no que toca, sobretudo, às pessoas na condição de deficientes e, em nosso caso, às pessoas cegas, o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras constituem chave de acesso e transição para o ensino superior,

permitindo a continuidade de seus processos de escolarização, desta vez, mais estreitamente ligados ao mundo do trabalho, bem como apontamos para a importância de uma formação inicial e continuada que alinhe a prática pedagógica a um conhecimento mais sistemático deste tipo de avaliação, no intuito de gerar e aplicar estratégias para aprendizagens colaborativas e significativas, garantindo o real direito da “educação para todos”, afinal, esse tipo de avaliação não apenas trata de um desenvolvimento individual, mas delinea toda uma configuração nacional e coletiva das necessidades, das fragilidades e dos avanços no âmbito do EM brasileiro, bem como dos outros segmentos que compõem a Educação Básica.

A partir do Relatório Pedagógico 2001, observamos que o efetivo alcance do Enem como avaliação alternativa ou complementar cresce significativamente, passando a contar com a adesão de 296 IES. As modalidades de aproveitamento dos resultados incluem desde aproveitamento de resultados parciais até resultados totais, complementando e, em alguns casos, substituindo a tradicional entrada pelo vestibular, no entanto, ainda não fica claro para nós como a questão discursiva pesa neste processo, haja vista que a redação ainda não possui, nesse contexto, caráter eliminatório.

Um outro dado importante e que reafirma como a participação de pessoas com deficiência é ainda tímida é o estabelecimento de variáveis a partir da caracterização socioeconômica, feita em forma de questionário: nos gráficos que explicitam a avaliação da escola feita pelo participante as questões de infra-estrutura não contemplam nenhuma menção ao termo “Acessibilidade”, nem ao termo “Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (INEP, 2001).

Em termos legais, a CF de 1988 (BRASIL, 1988), através do Artigo 208, estabelece que o Estado tem o dever de garantir, mais especificamente, no inciso III, o atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino, logo, entendemos que esse atendimento, a contar até 2001, treze anos transcorridos da promulgação da CF, já pudesse ter uma repercussão no funcionamento estrutural e pedagógico das instituições escolares, o que efetivamente não acontece, quiçá no contexto do próprio Enem.

Quanto à questão da Acessibilidade, esta é caracterizada, de acordo com Sasaki como um termo para “designar a condição de acesso das pessoas com deficiência” (2006, s/p.), a partir dos serviços de reabilitação física e profissional direcionados à essas pessoas, no final da década de 40, na França. Os profissionais responsáveis por esses dois serviços, respectivamente, constataram as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência a partir da existência de barreiras arquitetônicas em espaços urbanos, nos edifícios, residências

e meios de transporte coletivo, gerando como consequência uma barreira física e social para a recolocação na própria família, bem como no mercado de trabalho e na comunidade como um todo.

Para nós, numa perspectiva teórico-prática, a Acessibilidade e o AEE constituem caminhos importantes e quesitos essenciais ao universo das avaliações de larga escala. São dois elementos que instituídos, em consequência, tornam-se também instituintes, porque definem e ampliam condições de participação de pessoas com deficiência nesse contexto, tendo grande impacto em seus possíveis desempenhos, bem como em seus projetos de vida, ou seja, em seu pleno exercício cidadão como sujeito de direitos.

A nossa opção de fazer a imersão nos Relatórios Pedagógicos do Enem e, a partir disso, de um lado, compormos simultaneamente uma gênese sobre a redação e a sua evolução como questão discursiva à prova distinta das demais, e, do outro, perceber a presença das pessoas com deficiência neste processo tem nos motivado a seguir a peleja inclusiva de que já participa parte da população brasileira em suas diversas formas de existir, diversas e ainda adversas, em muitos casos.

Dessa maneira, renovamos o fôlego para prosseguir em nossa itinerante pesquisa documental, ainda embrionária, mas inspiradoramente fecunda, haja vista que, ao ensejarmos tecer uma trama teórica tendo o Enem como palavra-chave de nosso estudo, encontramos sincronicamente a oportunidade de empreender análises nossas sobre essa linha genética que estamos por construir e que, mais uma vez, torna ainda mais caro, mais afetivo, mais querido, o prazer do fazer pesquisa.

A questão discursiva tem de fato uma linha evolutiva que não pode ser desconsiderada. No Relatório Pedagógico de 2001 somam-se novas modificações no critério de correção/avaliação. Para as redações que tiverem conceito **D** (Desconsiderada) permanece o critério de não atendimento à proposta; para as redações que receberem o conceito **B** (Branco) modifica-se o critério de quantidade de linhas, ou seja, ao invés de três linhas ou prova em branco, informa-se que a prova que tiver uma ou duas linhas, ou nada escrito agrega-se este conceito e, finalmente, o conceito **N** (anulada) também permanece, em relação à edição anterior, com o mesmo critério, sendo nula a redação apresentada com palavrões, desenhos ou outras formas propositais de anulação.

Importa lembrar que estes critérios dizem respeito à atribuição de nota zero à questão discursiva. Para as redações que transcendem à estas situações apresenta-se um conjunto de cinco competências, desdobradas, cada uma, em quatro critérios. As

competências permanecem as mesmas e os critérios são mais detalhados para que o processo de correção/avaliação seja devidamente alinhado.

Capta nossa atenção o redimensionamento da competência 5, pois, na edição de 2000, essa se caracterizava por atribuir ao candidato a elaboração de uma proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (INEP, 2000). Na edição de 2001 há uma ressignificação da díade “valores humanos e diversidade sociocultural”, e, em consequência, um chamado a uma reflexão mais ampla, mais crítica e engajada na observação da realidade utilizando-se a linguagem escrita como materialização desse movimento que diríamos ser significativamente “auscultatório”.

Na edição de 2001, temos, então, um novo enunciado “Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos” (INEP, 2001, p. 53). A adoção do termo “intervenção” representa, ao nosso ver, uma estratégia potente para sensibilizar o autor/produtor do texto a conscientizar-se do seu papel de agente de transformação da realidade, papel esse que envolve um olhar crítico e minucioso, atento, deveras sensível às questões sociais, políticas, históricas, econômicas que atravessam tempos e lugares diversos.

Agrega-se a esta nova perspectiva de intervenção social um outro elemento motivador de reflexões, de leituras e também de práticas sociais a serem desconstruídas e reconstruídas: o respeito aos direitos humanos. A motivação para a inserção mais explícita deste elemento no contexto de uma questão discursiva própria de uma avaliação em larga escala, porém, não é exposta no Relatório Pedagógico 2001.

Em nossa pelejante itinerância documental deparamo-nos com Abreu (2016a) que evidencia a importância da competência V através do artigo “Exercício da cidadania e direitos humanos – As funções da Competência V na redação do ENEM”, no qual sublinha a importância da “exigência de elaboração de uma proposta de intervenção sobre uma problemática contemporânea da realidade brasileira ou internacional” (ABREU, 2016a, p. 218), e que, para este mesmo autor “constitui-se como um eficaz modelo de verificação de um dos maiores objetivos da educação nacional” (ABREU, 2016a, p. 219), expressamente contido na CF de 1988, artigo 205, do Capítulo III, da Educação (BRASIL, 1988) qual seja, a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania – representada pela Competência V.

Ainda no contexto brasileiro, Neves (2018) contextualiza os avanços conquistados na direção de uma Educação em Direitos Humanos (EDH), por meio da implementação de três documentos-chave: o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 1996, 2002 e

2009, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 e 2006 e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) de 2012.

É Neves (2018), conforme argumenta ao longo de seu artigo, que se coloca no dever de “alertar para os retrocessos que a educação nacional tem sofrido recentemente, quando estratégias de censura e controle têm funcionado para silenciar e perseguir professores ou para manipular alunos em nome de uma suposta liberdade de expressão” (p. 01). Sua defesa é incisiva e pontua, portanto, que a Linguística Aplicada, como um campo do saber, deva encorajar não apenas um "letramento em direitos humanos" (ABREUa, 2016, p. 244), mas um "letramento ideológico" (STREET, 2014) em direitos humanos.

Nessas nossas andanças por entre tantos documentos afeta-nos de forma intensa a ideia e a prática da escrita como agente de intervenção social. Mais uma razão pela defesa da temática que alicerça a nossa pesquisa. Aqui trazemos a defesa do exercício da produção escrita que emancipa, que defende pontos de vista, que inclui no pleno exercício da cidadania, que não tolhe uma atitude reflexiva perante si e ao outro. A nossa razão de empreender este percurso decorre do nosso permanente labor docente: disseminar o exercício da produção escrita inclusiva nos seus diversos modos e meios de materialização, bem como nas suas diversas formas de adequação a contextos de produção. A escrita não pode continuar a ser um mecanismo de exclusão.

A escrita é caminho para transitar. Escrever é atitude para mobilizar. Escrever é interagir em voz e sussurro, em silêncio e em ecos que animam a nossa existência. Precisamos compreender a escrita como um direito de todos nós, do contrário, estaremos ratificando a manutenção célere de um famigerado estado de desigualdade social. Aqui nos cabe trazer a voz de Antônio Candido quando valida a defesa dos direitos humanos:

Por quê? Porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo. Esta me parece a essência do problema, inclusive no plano estritamente individual, pois é necessário um grande esforço de educação e auto-educação a fim de reconhecermos sinceramente este postulado. Na verdade, a tendência mais funda é achar que os nossos direitos são mais urgentes que os do próximo (CANDIDO, 1995, p. 174).

Essa é a nossa compreensão: o direito à escrita, indispensável em tantas situações de uso da língua no cotidiano, desde ao simples comunicar até ao mais complexo ato de construir novos saberes, de dizer-se, de dizer ao outro, de deixar legados às próximas gerações. A escrita precisa ser “de” e “para” todas as pessoas. Nossa sobrevivência nesse mundo não é apenas física. Outros elementos animam a nossa existência: somos corpo e espírito, não

apenas o corpo é afetado por sensações, se assim o fosse, não teríamos crenças, opinião, senso de justiça entre outras manifestações de como percebemos este mundo, logo, como argumenta Candido (1995) não se trata apenas daqueles direitos que asseguram a sobrevivência física decentemente, mas também os que garantem a integridade espiritual.

O direito à escrita é universal e, como tal, corrobora a afirmação de Lima (2019, p. 1) quando explicita que “corresponde a uma necessidade universal cuja satisfação origina um direito”. A aquisição da escrita e o direito à mesma, o seu exercício constante nas diversas fases da vida não só representa uma forma de estarmos no mundo, como também um mecanismo de sobrevivência no mesmo, isto porque a produção escrita será chave, caminho, processo, percurso e devir para muitas decisões que tomaremos ao longo de nossa existência.

Nesse sentido, a edição do Enem 2001, sobretudo, a partir da competência V e seus respectivos critérios, valida a pertinência de uma produção escrita que não apenas sinaliza as questões formais da língua, mas o que a partir dela se produz: seus discursos, ideologias, silenciamentos, entre tantas outras tramas que a linguagem humana tem a capacidade de fazer surgir.

Os aspectos formais, decorrentes do domínio da norma padrão escrita da língua portuguesa, integrantes da competência I, dessa forma, essenciais à produção escrita, não serão neste estudo, contudo, objeto prioritário de nossa atenção. São os sentidos que o texto reverbera o nosso maior desafio de compreensão, por isso a valorosa contribuição da Análise do Discurso (AD) como nosso dispositivo teórico-analítico.

A partir da edição de 2001, há o acréscimo de aspectos que complementam os critérios pertinentes à cada competência esperada do autor/produtor do texto. A questão discursiva vai ganhando formatos estruturais singulares, com um nível de exigência progressivo: além da já validada solicitação do uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa; de escrita à tinta, de redação do texto final em folha própria (com direito ao rascunho à parte, no próprio caderno de prova objetiva) é requerido ao participante mais duas ações: a não-escrita do texto em forma de poema (versos) ou narrativa e a escrita de, no mínimo, 15 linhas.

Estas “observações” expostas ao candidato participante revelam a necessidade permanente de deixar o mais claro e objetivo possível a temática e o gênero textual tornado característico do Enem: o texto dissertativo-argumentativo. No entanto, pensando-se na distinção entre “tipologia textual” e “gênero textual” indagamo-nos: que gênero textual seria este “texto dissertativo-argumentativo”? Sabemos que esse determinado texto tem seu campo de origem e aplicabilidade no contexto escolar, mas que o transcende e também se evidencia em avaliações institucionais como vestibulares e o Enem, por isso, em capítulo subsequente,

também dedicaremos-lhe maior atenção, no intuito de defendermos uma prática pedagógica pautada em uma produção textual situada, implicada com a realidade do educando: pelo direito efetivo a uma escrita que agregue a tipologia dissertativo-argumentativa, mas não tão somente ela.

Os textos que servem de leitura ao candidato para que responda à questão discursiva, proposta em forma de redação, eram denominados de “textos-estímulo” (INEP, 2001, p. 62). Somente alguns anos depois, a partir da edição de 2007, é que são denominados “textos-motivadores”. A questão discursiva, de acordo com o Relatório Pedagógico 2001, além das competências e habilidades diretamente ligadas à produção de um texto, a partir do tema da redação, permitiu reiterar a avaliação de habilidades mais explícitas na parte objetiva da prova, incentivando o candidato participante a: identificar, a partir dos textos-estímulo, variáveis relevantes e instrumentos necessários para interpretar o conflito apresentado; analisar, criticamente, as implicações ambientais, econômicas e sociais dos processos de utilização dos recursos; compreender o caráter sistêmico do planeta, relacionando condições do meio e intervenção humana.

Nessa linha evolutiva que estamos construindo progressivamente observamos que é dada uma atenção maior à validação das competências atribuídas à avaliação/correção da redação, haja vista que no Relatório Pedagógico 2001 há um maior detalhamento em relação ao que contempla cada uma delas, bem como uma análise quantitativa de desempenho de cada uma delas.

A competência I, em síntese, traz a expectativa de um sujeito que possa ser leitor de seu texto, realizando a refacção do próprio texto com todos os elementos que uma situação e um interlocutor formais exigem no que se refere ao uso da língua. A competência II, por sua vez, denota que a falta de compreensão da proposta de redação faz com que o texto produzido seja “desconsiderado”. Nesse caso, ou o participante não compreendeu a proposição (quanto ao tema e/ou à tipologia) ou tomou uma decisão unilateral de produzir outro tema (quanto ao tema e/ou à tipologia) diferente do que foi solicitado. No caso da competência II, o Relatório Pedagógico 2001 atenta para o fato de que:

Os critérios de avaliação da competência verificaram o desempenho do participante em uma situação formal de interlocução escrita em que determinado tema é debatido. Esperava-se que o participante produzisse um texto com as características do que estava sendo sugerido na proposta de redação, e não outro qualquer, com tema e/ou estrutura não solicitados na prova. Em situações formais de interlocução, é importante a compreensão do ato instaurado na fala/escrita para “não fugir do assunto”, como diz o senso comum. Para participar do ato de interlocução, deve-se saber: o que dizer, como dizer, quando dizer e para quem dizer (INEP, 2001, p. 67).



Esse detalhamento reverbera que essa competência envolve dois grandes momentos: o da leitura/interpretação da proposta e o da compreensão transposta no projeto de texto escrito, construído para determinado fim, dessa maneira, o participante deve exercer simultaneamente o papel de leitor da proposta e produtor/leitor de seu próprio texto. Se cada leitor pode interpretar a proposta de redação em determinado sentido, nos limites do tema, o produtor variará esses sentidos, de acordo com os níveis de compreensão que ele tem sobre o tema. Além disso, o produtor tem os limites formais da expressão, de acordo com as regras de uso do tipo de texto dissertativo-argumentativo.

A transposição desta reflexão no formato de produção escrita engloba a competência II. Foi solicitada a produção de um texto dissertativo-argumentativo em prosa de cunho didático-científico. Esse tipo de texto analisa, interpreta, relaciona dados, informações, opiniões e conceitos amplos, tendo em vista a construção da argumentação em defesa de um ponto de vista. O ponto de vista é um recorte temático do autor do texto que demanda, antes de tudo, uma atitude compreensiva em relação à proposta de redação.

Segundo o INEP (2001), para a avaliação do desempenho nesta competência, foram considerados os seguintes aspectos: tema (autoria: compreensão do tema, articulação de diferentes perspectivas para a defesa de um ponto de vista; informatividade; utilização de conceitos de várias áreas; citações, alusões, analogias, exemplificações, dados, informações, etc.); e estrutura do texto dissertativo-argumentativo (introdução, recorte temático, desenvolvimento desse recorte, conclusão; encadeamento e progressão temática).

A questão discursiva envolve, desta forma, um alto grau de complexidade, portanto, demanda, sim, a necessidade de estratégica atenção em relação à produção de textos pelos discentes em seu itinerário formativo escolar, quiçá, quando necessidades educacionais específicas estão em estreita relação com essa produção, pois, a produção textual atuará como elemento crucial na progressão acadêmica/profissional do estudante do EM.

Esta “complexidade”, ao nosso ver, atua como importante agente regulador no processo de produção escrita no contexto do Enem: bastante comuns foram as estruturas narrativas e poemáticas (fugindo à estrutura textual exigida) e também as redações desconsideradas por desrespeito aos direitos humanos, estas últimas, defensoras do extermínio dos poluidores da natureza.

A competência III responde pela verificação, nos textos produzidos, da coerência na exposição, seleção e organização dos indicadores argumentativos para a defesa de um ponto de vista, em relação ao tema proposto e ao recorte temático desenvolvido. Todas essas etapas visam a perceber como o autor/produtor do texto apresenta fatos, opiniões, informações e

argumentos relacionados ou não ao tema; se possui e transparece em sua produção um projeto de texto e um recorte temático que sustente o seu ponto de vista ao longo de sua exposição.

No que se refere à competência IV, de acordo com o INEP (2001), a mesma está intimamente relacionada com a competência I: enquanto a competência I indica uma avaliação das normas de uso da língua escrita, a competência IV avalia a gramática do texto dissertativo-argumentativo escrito, ou seja, como as relações gramaticais ocorrem no nível da textualidade, levando-se em conta que esse tipo de texto possui regras singulares para sua articulação.

Para desdobramento da competência IV, então, foi avaliado o uso dos seguintes mecanismos coesivos: coesão textual (sinônimos, hiperônimos, repetição, reiteração, etc.) e coesão gramatical (uso dos conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, intersentenciais, interparágrafos, etc.). Consideramos de extrema importância colocar em evidência todo este aparato para que tenhamos uma real noção de quão complexo é o nosso papel de mediadores para a materialização dinâmica de situações de produção de texto no âmbito escolar.

A competência V procurou avaliar como o participante indicou as possíveis variáveis para solucionar a problemática desenvolvida, que propostas de intervenção ele apresentou, qual a relação delas com o projeto desenvolvido sobre o tema proposto e qual a qualidade dessas propostas, tendo por base o respeito aos direitos humanos. Segundo o Inep (2001), quando o participante elaborou propostas que desrespeitavam os direitos humanos, o texto foi desconsiderado.

Esmiçando um pouco mais a competência V, argumenta-se no Relatório Pedagógico 2001 que a proposição da avaliação dessa competência pelo Enem procura sinalizar para o participante a importância de formular e explicitar propostas. Nesse sentido, o tema, por um lado, e, intencionalmente, do modo como foi apresentado, encaminhou para a formulação de uma proposta; por outro lado, o tipo de texto dissertativo-argumentativo também conduz, intrinsecamente, a uma posição do autor sobre a tese debatida e defendida.

Percebe-se, assim, a totalidade da complexidade que circunda e exige do participante uma atitude responsiva e compreensiva como autor/produtor de texto. Para isso, deveria recorrer a mecanismos psicolinguísticos completos que abrangem desde o domínio linguístico até o conhecimento textual e, com a bagagem de conhecimentos interdisciplinares, ter realizado a leitura compreensiva. Esta leitura mais elaborada era fundamental para o desenvolvimento da proposta da redação.

Todo esse “circuito” de ações no plano cognitivo reiteram, mais uma vez, processual e consistente domínio da língua escrita e do tipo de texto requerido: o texto dissertativo-argumentativo, com regras de construção próprias. Essas ações estão intimamente relacionadas com a aprendizagem, e diria mais, com a “ensinagem” no componente Língua Portuguesa, mas não apenas circunscrita a este componente curricular, uma vez que a escrita tem estreita relação com todos os outros componentes curriculares. A importância do ensino de produção/autoria textual e a evidência do texto dissertativo-argumentativo nesse contexto nos afeta e nos mobiliza a refletir sobre uma defesa mais situada acerca dessa prática no cotidiano pedagógico nosso de cada dia.

Os Relatórios Pedagógicos do Enem constituem importantes instrumentos de divulgação (e também de questionamento) de aspectos cruciais da educação brasileira. Os parâmetros demográficos, e, sobretudo, os socioeconômicos selecionados para os participantes captam a nossa atenção e suscitam importantes reflexões acerca da efetiva garantia do direito “à educação para todos”.

O ato de produzir um texto envolve múltiplos fatores, não é uma simples transposição de frases para o papel: há um pretexto, um contexto e tantos intertextos que consolidam a materialização textual. A escrita se torna, então, um momento de interlocução, de interação, de audição de muitas vozes que repercutem e reivindicam atenção ao que está (im)posto.

A voz da pessoa com deficiência é, mais uma vez, silenciada: na análise dos dados socioeconômicos no Relatório Pedagógico 2001 não se faz nenhuma menção às pessoas com deficiência, o que, para nós, dentro de um silêncio instituído e instituinte, reflete uma intensa gravidade, uma incômoda indiferença à estas pessoas. A desigualdade social (entre tantas outras) que caracteriza a sociedade brasileira é pujante, robusta, opressora. Tão dominante ela é que rege indistintamente os resultados do Enem. Ela ecoa no Relatório de 2001:

Em linhas gerais, observam-se variações de desempenho que respondem às influências dos fatores socioeconômicos estruturais já abordados nesse Relatório, como as possibilidades que a maior ou menor renda familiar impõem para o acesso às condições de ensino, bem como a associação nítida entre a evolução do desempenho e o capital cultural – traduzido aqui pelo nível de escolaridade dos pais. É também nítida a associação entre idade e desempenho, reafirmando o impacto negativo da defasagem idade/série. Para as diferenças entre sexo, os resultados do Enem 2001 repetem os resultados dos exames anteriores, onde ocorre o melhor desempenho dos homens na parte objetiva da prova e o melhor desempenho das mulheres na redação. Estas diferenças merecem um estudo posterior mais aprofundado. As diferenças de desempenho observadas segundo a cor do participante são marcantes: pardos, negros e indígenas, mas especialmente estes dois últimos, destacam-se pelas mais baixas frequências de desempenhos superiores, ilustrando as possibilidades limitadas dessas duas coletividades, historicamente marginalizadas das melhores condições de ensino. Mas o que divide o panorama do

desempenho em dois nítidos quadrantes são as diferenças associadas à escola pública e à escola privada. A dimensão dos dados deste exame sublinha o aspecto crítico das distinções desses dois públicos e impõe iniciativas para a sua solução (INEP, 2001, p. 127).

A desigualdade é regida pela discrepante distribuição de renda, pelas questões de étnico-raciais, pelas questões de gênero e pela impactante dualidade do sistema escolar brasileiro e, ainda, pela indiferença, pelo silenciamento de outra parcela da população que também vivencia as condições acima evidenciadas: a população com deficiência, à qual não se faz nenhuma menção.

Essa menção só passa a ser feita nos Relatórios a partir da edição de 2009, entretanto, é importante que continuemos a trazer elementos que validam progressivamente a redação como importante agente potencializador de uma escrita situada, arguta, conectada à realidade, mas não submissa e reprodutora desta, e, sim, interventiva, compreensiva e atenta às transformações sociais necessárias para um estado comum de equidade.

Leitura e escrita, nesse contexto, são formas de compreender a realidade porque expressam maneiras de interpretar e atribuir significados a algo, bem como de saber suas razões. A leitura e a escrita implicam na simultaneidade do ser, do conhecer, do fazer e do conviver. Atos solitários e solidários. Atos de interlocução consigo e com o mundo. No Enem, essa interlocução é proposta também através da questão discursiva, materializada como proposta de redação. Na edição de 2002, as competências que balizam a correção/avaliação da produção textual não passam por modificações. Quanto aos critérios para análise da redação do Enem 2002, percebe-se uma reescrita para a delimitação de critérios que abarquem de forma mais ampla a diversidade de produções textuais que emergem nesse contexto.

Essa reescrita visando ao estabelecimento de critérios mais amplos e articulados às competências não será objeto de nossa análise. Nosso intento principal é a análise discursiva destas produções realizadas por pessoas com cegueira, embora saibamos que as competências e os critérios orientam o alinhamento dessa produção respeitando-se o uso da língua escrita, o atendimento ao tema e à estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Nos aspectos de cada competência da redação do Enem 2002, observamos uma inclusão na competência II: há o acréscimo do item “c) Índícios de autoria”. Este item aponta para compreendermos a importância do autor/produtor do texto.

A autoria expressa a personalidade do texto, a(s) presença(s), a(s) voz(es) que reúnem tempos passados, congregam tempos presentes, anunciam tempos futuros. Na perspectiva da

AD, compreendemos a autoria como um caminho para a instauração da noção de sujeito, sujeito esse que não é único, mas histórico, múltiplo, que ocupa uma posição na sociedade.

Nesse sentido, o Relatório Pedagógico do Enem 2002 ressalta a importância que a redação vai continuamente conquistando enquanto etapa deste processo, portanto, o quanto a escrita amplia a sua dimensão de meio/fim de leitura, observação crítica e prática compreensiva da realidade:

Dissertar e argumentar são conquistas cognitivas recentes no jovem que faz esse exame. Como possibilidades recentes, podem indicar no jovem seja a paixão, ainda um tanto desajeitada, seja a conquista de recursos que o libertaram de um real reduzido a sua dimensão factual e material. Dissertar e argumentar são formas de proposições que tratam o real em sua expressão virtual, como jogo de possibilidades abertas a muitas formas de encaminhamentos ou soluções. Mais que isso, dissertar e argumentar – algo faz o jovem intuir nesta direção – são instrumentos adultos, fundamentais ao seu sonho de ser um cidadão, aos seus estudos universitários e à sua inserção no mundo do trabalho, quem sabe, mais crítico, participativo e propositivo (INEP, 2002, p. 69).

Apaixonar-se pelo exercício de transformar-se para transformar, afetar-se pela necessidade da mudança, para também afetar: fazê-lo através de uma escrita que mobilize decisões e, ao mesmo tempo, passos (ler, interpretar, escrever, argumentar, propor) que reflitam e, respectivamente, orientem o “ser” individual/coletivo atento à realidade. Como docentes é essencial uma prática leitora e escritora que conduza a um labor intelectual autônomo, crítico e situado, diante de tantas amarras ideológicas que insistem em nos cercar a ação pedagógica.

As leituras e escritas que têm materializado esse estudo apontam-nos direções importantes para a reflexão sobre a produção textual no contexto escolar, sobretudo quando o que está em evidência é a prática da escrita dissertativa-argumentativa, decisiva em alguns momentos de nossa vida.

Mobilizar recursos, ou seja, recorrer a conhecimentos, experiências, sentimentos que possibilitem defender um ponto de vista são ações que requerem um fazer contínuo porque ativam esquemas cognitivos, isto é, formas de compreensão e realização praticadas na escola e na vida. Assim, dissertar e argumentar precisam ser compreendidos não apenas como ações a serem estimuladas no contexto escolar, mas como princípios para toda vida, como maneiras de interagirmos para vivermos intensamente nossa existência e a existência de tantos outros num mundo humanamente complexo e diverso.

O caráter de escolhas de temas de natureza social, científica, cultural ou política expressam a importância da produção escrita como meio e como fim de uma mobilização

social em torno de questões que envolvem diretamente a sociedade brasileira. O texto, de um lado, compreendido como unidade de sentido(s), torna-se um importante instrumento de análise, não apenas do ponto de vista de alcance das competências, mas de reflexões atuais sobre a realidade, de como o estudante, egresso ou concluinte do EM se posiciona, de como argumenta e de como propõe transformações.

Por outro lado, este(s) mesmo(s) texto(s) nos conduzem a um redimensionamento da prática pedagógica, no sentido de proporcionar situações em que dissertar e argumentar sejam cada vez mais frequentes no contexto escolar, para que possam exatamente transcendê-lo e constituírem agentes potencialmente construtores de novos conhecimentos e de aprendizagens significativas.

O Relatório de 2002 trata da questão discursiva com especial atenção, ou seja, a produção textual passa por uma análise mais sistemática que, ao nosso ver, além de configurar a redação como uma espécie de lente sobre a realidade brasileira, mesmo não sendo ainda prova distinta das questões objetivas, também faz emergir um importante olhar sobre aquele que, para nós, também é protagonista nesse processo: o avaliador/corretor das redações, especialmente como interlocutor junto aos autores/produtores de textos.

O papel do avaliador/corretor vai além daquele de uma leitura para a atribuição de notas segundo critérios de cada competência: ele é um interlocutor, e como tal, interage com o texto, ouve-lhe os sussurros, capta-lhe os silêncios, decifra-lhe os manuscritos, fica perplexo, sorri, fica atônito, tem acessos de ira, um misto de ações e sentimentos que reitera a sua humanidade através do exercício da leitura da palavra.

Embora não tenha um diálogo presencial com o autor/produtor do texto, pois a correção ocorre sem a identificação do participante, o avaliador/corretor torna-se o interlocutor mais próximo (não o único) do candidato. O Relatório de 2002 traz, a partir dessa proximidade, dados que materializam essa interlocução: a formação de uma amostra qualitativa de quinhentas redações recolhidas durante o processo de correção por terem sido identificadas pelos corretores ou pelos supervisores como singulares, em algum sentido.

A leitura dos textos constantes dessas amostras serviu de base para o levantamento dos elementos que permitiram a identificação das ideias recorrentes sobre a questão proposta no tema da edição de 2002. Além de trechos de redações (não identificadas), agregou-se, também, nesse levantamento, as sinopses apresentadas pelos corretores ao final dos trabalhos. Nessas sinopses, eles listaram as ideias e argumentos mais frequentes nos textos dos participantes do Enem, bem como as propostas por eles apresentadas para a solução do problema proposto.

Toda essa dinâmica emerge como mais um elemento composicional em nossa linha evolutiva sobre a produção textual do Enem e a dimensão que a questão discursiva vai alcançando até ser configurada como prova distinta. A ação dos avaliadores/corretores e supervisores afina-se no sentido de colocar em evidência uma produção textual que também apresenta elementos “que possibilitam elaborar uma representação do imaginário dos jovens” (INEP, 2002, p. 71) a partir do tema proposto para a discussão.

Os trechos escolhidos compõem “séries argumentativas” que refletem indícios sobre conceitos e imagens tecidos pelos autores/produtores, presentes nestes textos, acerca de um tema de grande relevância social. Essa evidência que a questão discursiva ganha no Relatório também pressupõe um entendimento mais amplo do texto como unidade de sentido que, por sua vez, não é único e, sim, fruto de pluri-interpretações.

A experiência como avaliadora/corretora de redações foi crucial para este entendimento. Muitas críticas ainda são feitas à prova de redação pelo fato da mesma ter como exigência a escrita do texto a partir de um único gênero textual, o dissertativo-argumentativo: é exatamente aí que se interpõe o caráter fecundo da interpretação, argumentação e da exposição de ideias a partir da proposição de um tema que agrega múltiplas compreensões.

Ousamos ainda, mesmo antes de apresentarmos a nossa análise discursiva, expressar que a própria composição dessas “séries argumentativas” no Relatório de 2002 reitera a compreensão do texto como unidade(s) de sentido(s), pois mesmo com delimitações (tema, estrutura dissertativo-argumentativa) o texto transcende à linha escrita, se assim não o fosse, não encontraríamos tantas singularidades, tantos não-ditos, tantos silenciamentos em constante interação, pulsantes nas entrelinhas, à espera de nossos afetos, de nossos olhares.

Segundo o Relatório de 2002 a leitura compreensiva é o principal agente para o exercício da autonomia intelectual e para um melhor desempenho neste tipo de avaliação, isto porque o processo de leitura compreende as *inferências intra-sentenciais*, que exigem a associação das informações que se encontram no texto da situação-problema; as *inferências pragmáticas*, que necessitam de conhecimentos previamente construídos; e as *inferências avaliativas* que exigem posicionamentos pessoais e envolvem valores. Assim sendo, a leitura compreensiva é, portanto, um processo de integração e construção de significados: é ir além do evidente e descobrir as relações por trás das circunstâncias e situações.

Até aqui, todos os Relatórios apontam para a importância da leitura compreensiva, de cultivar o constante descobrir, não conformando-se com o que “está”, mas esgueirando-se para alcançar “o que pode vir-a-ser”. Esse movimento de descoberta é, para nós, um

movimento para “compreender” que muito se afina com a nossa escolha pelo dispositivo teórico-analítico proposto pela AD.

Avancemos. O Relatório de Pedagógico 2003 convida-nos à leitura: mais mudanças refletem a importância que a questão discursiva progressivamente agrega ao certame. Os critérios que levam à nota zero são revistos e, conforme o Inep (2003), as redações que não atendem à proposta da prova (tema e estrutura) recebem o conceito **D – desconsiderada** (grifo nosso); a Redação em forma de poema é desconsiderada, conforme instrução que consta da proposta. A Redação absolutamente ilegível também é desconsiderada (por total impossibilidade de leitura), assim como aquela que fere os direitos humanos. Portanto, os variados casos de redação desconsiderada receberam a nota zero.

O Inep (2003) também define que, quando foi apresentada totalmente em branco ou em até sete linhas escritas, título exclusive, a Redação recebeu o conceito **B – em branco**. Finalmente, quando a Redação foi apresentada com palavras, desenhos ou outras formas propositadas de anulação, recebeu o conceito **N – nula** e a nota zero. Nesse sentido, vamos nos aproximando de uma definição mais clara das “Situações que levam à nota zero”, estas, explicitadas na própria folha de proposição do tema de redação, portanto, de critérios utilizados na correção do texto produzido pelo participante, tal como propostos pelo Inep: **B** (em branco): texto com até sete linhas escritas; **N** (nulo): texto em que haja a intenção clara do autor de anular a Redação e **D** (desconsiderado): texto que não desenvolve a proposta de Redação, considerando-se a Competência II (desenvolve outro tema e/ou elabora outra estrutura); ou a Competência V (fere explicitamente os direitos humanos). No relatório de 2003<sup>6</sup>, as competências são detalhadas e os critérios comentados a fim de que se tenha uma visão mais clara de como é feita a avaliação/correção das redações.

Destaca-se também nesse relatório a importância da formação de uma equipe consultiva composta por docentes oriundos da educação básica, professores atuantes nas escolas das redes pública e privada e nas universidades, ligados à pesquisa e trabalhos na área de ensino que constituem a equipe de elaboradores de questões para o Exame desde seu início. Além disso, informa-se que um grupo de consultores compõe uma equipe interdisciplinar que orienta a elaboração e analisa as questões construídas (objetivas/discursiva).

---

<sup>6</sup> Os Relatórios Pedagógicos do Enem estão disponíveis on-line: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/editais-e-portarias>. Os Relatórios contemplam as edições de 1998 a 2012. A partir de 2013 as informações estão reunidas em arquivos intitulados “Microdados”, disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Segundo informações da página, as informações podem ser obtidas via download em links, em formato ASCII, e contêm inputs (canais de entrada) para leitura por meio dos softwares SAS e SPSS. A abertura dos arquivos, que estão em formato de compressão específico (.zip), só é realizada por meio de uso de algum programa descompactador.



Um outro aspecto a ser destacado é a análise de amostragem das redações para a percepção do “ideário dos jovens” acerca do tema da edição de 2003, embora o Relatório Pedagógico traga muitos indicadores estatísticos, entendemos que esse item, à página 93 (INEP, 2003), constitui um importante elemento de análise e que poderia ser inclusive, “objeto de ensino”, pois seria importante levar essas discussões para a sala de aula: como o tema de 2003 foi “A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?”, após a análise dessa amostragem de 600 redações, pontuou-se a dificuldade na distinção da ação governamental e da ação da sociedade para combater a violência, bem como de propor intervenções, o que evidencia a importância de uma prática escritora não estritamente pautada no uso da norma padrão, mas que capte os sentidos da realidade, que a examine e que perceba também as entrelinhas da história.

No Relatório Pedagógico 2004 é sinalizada utilização do Enem como instrumento de seleção dos jovens que desejassem concorrer ao Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído neste mesmo ano, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento (meia-bolsa) para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos às bolsas.

O Relatório traz como premissa a evidência de ações e operações que sejam instrumentos cognitivos em sua função estruturante, ou seja, organizadora e sistematizadora de um pensar ou um agir com sentido individual e coletivo, assim, “o domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas” (INEP, 2004, p. 35) são as linhas-mestras que conduzem as expectativas sobre os sujeitos ao longo de sua trajetória escolar e de suas trajetórias de vida como parte de uma dada organização social, portanto, concebendo esse sujeito dentro de um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o mundo que o cerca.

Os Relatórios Pedagógicos 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008 (INEP, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008) têm os critérios de correção da questão discursiva (redação) mantidos, não há alteração na matriz de competências e os níveis de cada competência (1 a 4) também não sofrem alterações significativas. Um detalhe comum a esses Relatórios foi o menor desempenho apontado na Competência V, que trata da proposta de intervenção, em relação às outras competências, embora, no ano de 2008, mesmo tendo o menor índice, houve aumento nesta competência. É apontada nos Relatórios de 2004, 2005, 2006 e 2007, maior dificuldade

de elaboração da proposta explícita solidária bem relacionada ao tema e bem articulada à discussão desenvolvida no texto, respeitando os direitos humanos.

Entendemos como de suma importância uma atenção pedagógica à Competência V dado o seu caráter interveniente, de observação e de conhecimento da realidade. Um outro aspecto importante é o fato dessa competência vir sendo aprimorada, nas edições mais atuais, e apontar de forma mais explícita “[...] o ator social competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial.” (BRASIL, 2020, p. 25). O acréscimo do meio de execução desta ação, seu efeito e finalidade perante a sociedade, bem como o detalhamento dessa intervenção, sem dúvida, são, ao nosso ver, importantes objetos de ensino/aprendizagem, pois, além do caráter cognitivo que cada competência exercita, a competência V, como objeto de ensino/aprendizagem, solicita uma atitude mais investigativo-política sobre nossa realidade, aguçando e direcionando nossa atenção para esses atores sociais, sobretudo, em sua dimensão política.

No Relatório de 2006, quando da exposição dos níveis que integram cada competência da Matriz para a prova de redação, faz-se menção à pessoas com deficiência: “Acrescente-se a esses níveis o fato de que, entre os participantes do Enem 2006, havia deficientes visuais e auditivos cujos textos foram corrigidos de forma diferenciada” (INEP, 2006, p. 85), mais especificamente à Competência I, cujo objetivo é avaliar o domínio da norma culta da língua escrita. Essas menções, no entanto, não aparecem nos Relatórios de 2004, 2005, 2007 e 2008, bem como nenhuma outra menção às pessoas com deficiência ou registro de dados estatísticos.

O desempenho dos deficientes auditivos mereceu atenção especial no tocante à Competência I. Esses participantes são usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras); portanto, embora brasileiros natos, usam o português como segunda língua. Para esses textos, foi convocada uma banca de especialistas com melhores condições, portanto, de dar a eles uma pontuação justa, adequada às circunstâncias (INEP, 2006, p. 85).

Entre os anos de 2004 e 2008 é atestada a crescente adesão das IES para utilização do Enem como forma de acesso ao ensino superior: até o Relatório Pedagógico 2007 sinaliza-se um quantitativo de mais de 700 instituições. Nas considerações finais, o Relatório Pedagógico 2008 anuncia mudanças a partir de 2009, ainda que mantenha “sua característica fundamental de avaliar competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica” (INEP, 2008, p. 304). É anunciada a possibilidade do Enem tornar-se processo nacional de seleção

para ingresso no ensino superior e, ainda, possibilitar a certificação para atestar a conclusão do EM.

As edições do Enem de 2009 e 2010 integram, conjuntamente, o Relatório Pedagógico 2009-2010 (INEP, 2009-2010). Se confirma, através deste, que, em 2009, o Enem se tornou uma das principais vias de acesso às universidades federais do país. Consta neste Relatório que, feita a adesão ao Enem, as universidades optam entre três possibilidades de utilização dos resultados para a distribuição de suas vagas: como fase única, pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu); como primeira fase, combinado com o vestibular da instituição; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular

Essa mudança desencadeou a reformulação das Matrizes de Referência para o Enem, tomando como base as Matrizes de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), estruturado em quatro áreas do conhecimento.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias compreende as disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias compreende as disciplinas Química, Física e Biologia e a de Matemática e suas Tecnologias compreende Matemática. Por fim, a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação compreende Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação (INEP, 2009-2010, p. 8).

Nesta edição, a questão discursiva passa ao status de prova distinta, ou seja, a redação, além de solicitar um ponto de vista da parte do autor, prerrogativa desse tipo textual, também requer a elaboração de uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. A partir do tema apresentado para a redação, o participante do Exame deve demonstrar a sua capacidade de refletir sobre questões sociais, culturais e políticas atuais e de propor intervenções, de acordo com argumentos que devem ser evidenciados ao longo do desenvolvimento do texto.

De forma inédita, é dedicado um capítulo à Educação Especial, expondo o funcionamento do atendimento diferenciado no âmbito deste certame. Há a discriminação dos auxílios e recursos de acessibilidade para pessoas com baixa visão: ledor, transcritor, prova ampliada, sala de fácil acesso; bem como para pessoas com cegueira: prova em Braille, ledor, transcritor, sala de fácil acesso, assim como para outras deficiências/condições que demandem os auxílios e recursos:

Deficiência física: ledor, transcritor, sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas, apoio para perna; Deficiência intelectual: ledor, transcritor, sala de fácil acesso; Deficiência auditiva: tradutor-intérprete de Libras,

leitura labial; Surdez: tradutor-intérprete de Libras, leitura labial; Surdocegueira: guia-intérprete, prova ampliada, prova em Braille, tradutor-intérprete de Libras, leitura labial, ledor, transcritor, sala de fácil acesso. Gestantes e lactantes: sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas, apoio para perna; Idoso: sala de fácil acesso. Além disso, outros recursos podem ser necessários, por exemplo: para pessoa surdocega pré-linguística: objetos de referência, pistas, caderno de comunicação, desenhos etc.; para pessoa surdocega pós-linguística: materiais técnicos alfabéticos com retransmissão em Braille, língua oral amplificada etc.<sup>14</sup>; Deficiência ou déficit de atenção: ledor, transcritor; Dislexia: ledor, transcritor; Gestantes e lactantes: sala de fácil acesso, mesa e cadeira sem braços, mesa para cadeira de rodas, apoio para perna; Idoso: sala de fácil acesso (INEP, 2009-2010, p. 93).

Neste Relatório coloca-se em evidência os formatos de prova adaptada, além daquela em formato convencional: a prova em braille, a prova ampliada e a Prova do Ledor. O participante utiliza o formato de prova segundo sua condição. A prova em braille e a Prova do Ledor são idênticas em seus conteúdos. A Prova do Ledor é um instrumento de apoio exclusivo da atuação do profissional ledor que assiste o participante com deficiência visual. Esta contém adaptações nos textos e traz descrições das imagens presentes na prova convencional.

O formato do Relatório Pedagógico também passa por modificações, nessa edição de 2009-2010 há uma nova disposição dos dados estatísticos: as informações de desempenho referidas às competências e habilidades (prova objetiva e discursiva) que fundamentam o certame não integram o conjunto das informações expostas, como nos Relatórios anteriores, não há dados referentes às pessoas com deficiência. A MC para a redação é mantida.

Destaca-se a informação sobre a correção diferenciada no tocante às pessoas surdas ou com deficiência auditiva:

Na correção das provas escritas dos participantes surdos ou com deficiência auditiva, são adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, privilegiando o conteúdo em detrimento da forma. Analogamente, na correção das provas escritas de participantes com dislexia, são adotados mecanismos de avaliação que consideram as características linguísticas desse transtorno específico do desenvolvimento (INEP, 2009-2010, p. 92).

Entendemos que o crescente número de inscritos e participantes colabora sobremaneira para eventual mudança na organização e disponibilidade dos dados, por outro lado, compreendemos como de extrema importância, para além dos dados estatísticos, a utilização das produções escritas como objetos de estudo, para análise e reflexão acerca da necessidade de reorientação da prática pedagógica, seja no contexto da escola comum, seja no contexto do AEE, assim, embora os Relatórios não expressem essa materialidade escrita produzida pelas pessoas com deficiência, seria muito importante empreender e aprofundar

estudos sobre a produção escrita-discursiva de pessoas com deficiência no âmbito do Enem, o que foi feito de forma inédita e inaugural a partir desta proposta de estudo:

Professores, alunos e pesquisadores podem ter acesso aos mesmos, mediante solicitação ao Inep, inclusive aos textos das redações que constituem acervo de inestimável valor para estudos sobre o ideário dos jovens como escritores do mundo (INEP, 2008, p. 5).

O “Relatório Pedagógico: Enem 2011-2012” (INEP, 2011-2012) retoma a exposição das informações de desempenho referidas às competências e habilidades (prova objetiva e discursiva), contemplando as pessoas sem deficiência. Ao expor dados estatísticos sobre as pessoas com deficiência não o faz distinguindo cada deficiência, mas reúne um quantitativo que contempla pessoas sem deficiência (que inclusive poderiam não ter declarado sua condição) e pessoas com deficiência declarada e inferida a partir de recursos/auxílios solicitados, o que para nosso estudo, não apresenta relevância, dado que o próprio Relatório acusa a presença de fatores que favoreceram discrepâncias.

Quanto à prova de redação, o Relatório reafirma a continuidade da Matriz de 5 competências (atualizadas com seis níveis/critérios, pois antes eram quatro, excetuando-se a competência II que fica com cinco níveis) como balizadora da correção/avaliação da produção textual. Há a menção à correção diferenciada, mas sem nenhum detalhamento desta ação.

A destinação de um capítulo à Educação Especial é um aspecto bastante pertinente: a apresentação de auxílios e recursos de acessibilidade é uma importante forma de atestar a importância e a presença das pessoas com deficiência no âmbito do Enem. Informações sobre recursos e auxílios ratificam a emergente e histórica importância do estabelecimento de novas relações paradigmáticas tendo a Inclusão Social como eixo orientador de uma urgente reorganização social.

Nesse mesmo capítulo ratifica-se a correção diferenciada para pessoas surdas, com deficiência auditiva e com surdocegueira: menciona-se a adoção de mecanismos de correção que considerem o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, priorizando o conteúdo em detrimento da forma, com base no amparo legal trazido pelo Decreto 5.626/2005. Outra menção é feita à correção diferenciada para pessoas disléxicas, dadas as características linguísticas específicas que contemplam esse transtorno funcional.

O presente Relatório afirma a promoção dos direitos das pessoas com deficiência como um aspecto central de políticas e pedagogias alicerçadas nos direitos humanos, o que pressupõe a efetivação destes a partir de uma existência corporal, intelectual e funcional que

não pode mais ser pensada como sinônimo de exclusão e alijamento do papel de cidadania. A não exposição de dados mais detalhados de desempenho (por deficiência) é justificada como uma forma destes não ampliarem (ainda mais) ideários de exclusão:

A maneira como dados ou informações relativas a resultados de exames ou avaliações são divulgados pode afetar a percepção que seus participantes fazem uns dos outros e das instituições escolares porque passaram. Determinadas formas de disseminação podem, inclusive, favorecer a configuração (e até o engessamento) das representações identitárias e das expectativas cultivadas em relação a diferentes grupos sociais e, conscientemente ou não, ao convergirem com concepções naturalizadoras das diferenças ou das desigualdades reforçam preconceitos, estereótipos, e, assim, realimentam processos de legitimação de hierarquias, estruturas de dominação, processos de marginalização e privilégios (INEP, 2011-2012, p. 161).

O Relatório Pedagógico 2011-2012 evidencia que as pessoas com deficiência podem apresentar desempenhos médios distintos dos participantes sem deficiência: o que poderia ser pensado como passo propositivo para “estudos e medidas voltadas a superar uma desigualdade produzida ao longo de processos de discriminação, marginalização e múltiplas formas de opressão” (INEP, 2011-2012, p. 161).

Há também uma outra proposição defendida no Relatório, de caráter justificatório: o fato de que esses resultados “em separado” dariam uma melhor dimensão dos progressos alcançados, bem como poderiam ensejar a identificação de barreiras, de fatores desigualadores o que, em consequência, poderia “orientar processos de aprimoramento da confecção, aplicação e correção das provas, bem como oferecer subsídios para gestores, profissionais de educação e outros atores sociais.” (INEP, 2011-2012, p. 161).

Assim, em termos práticos, o Relatório Pedagógico 2011-2012 também informa a discrepância entre dados informados sobre as deficiências e os recursos/auxílios requeridos (ou não requeridos), o que interfere na tabulação dos dados finais. Outro aspecto citado é a necessidade de uma compreensão sistêmica da trajetória dessa pessoa realizada na educação básica, observando-se nuances exclusivas e inclusivas que integraram, ou não, essas etapas formais de aprendizagem, assim, não se desconsiderando, em hipótese alguma, a multiplicidade de fatores contextuais decorridas de uma organização social desigual, o que não prescinde, segundo o próprio Relatório, o alinhamento do Inep e do Enem às políticas educacionais inclusivas.

Nosso trabalho se caracteriza, dessa forma, como mais um ponto de partida para ampliarmos as reflexões acerca do itinerário formativo da pessoa cega no âmbito da educação escolar, do AEE e da importância destes na continuidade dos estudos para as pessoas com

deficiência que, como toda e qualquer pessoa, tem o direito a acessar, permanecer e finalizar seu ciclo na educação básica e no ensino superior, acessando mecanismos de entrada em etapas mais complexas de estudos, como o Enem, na consecução de seus itinerários formativos, sobretudo em dias tão difíceis que vivemos, de negacionismo, de negligência e de cerceamento de direitos.

Compactuar com os inúmeros retrocessos que temos presenciado é compactuar com a histórica negação de direitos fortalecida pelas nefastas relações de poder. Sigamos e adentremos numa percepção mais direta de língua/linguagem que, embora se faça presente no Enem, porque também privilegia os sentidos que os sujeitos considerados leitores e escritores do mundo trazem, precisa ser conhecida em sua historicidade.

### **3. SOBRE QUE LÍNGUA/LINGUAGEM PRECISAMOS REFLETIR ENQUANTO TEXTO/DISCURSO**

Neste capítulo, desenvolvo a exposição de uma linha evolutiva sobre as concepções de língua elaboradas ao longo dos tempos. Tais concepções fundam o campo constitutivo da Linguística enquanto saber/ciência, que aporta, inclusive, a Análise do Discurso, nosso dispositivo de análise. Importa-nos suscitar a reflexão da língua como fato social e como elemento constitutivo do sujeito, e, portanto, do texto e do discurso. Nosso aporte teórico contempla os estudos de Orlandi (2009), Maingueneau (2015) e Maingueneau; Charaudeau (2016), entre outros.

#### **3.1 LÍNGUA E LINGUAGEM**

A produção escrita-discursiva de pessoas cegas no âmbito do Enem 2017 é o fio condutor deste estudo, no qual escrita e discurso convergem porque materializam a língua por meio da linguagem, portanto, adotamos uma noção de língua considerada em suas características concretas de uso no mundo, entretanto, não podemos desconsiderar que essa noção é precedida pela concepção de língua como sistema e arranjo de relações abstratas.

A concepção de língua como fato social é a que melhor reflete a nossa imersão na produção escrita-discursiva de pessoas cegas no contexto de uma avaliação de larga escala como o Enem, que, por sua vez, também agrega esta mesma concepção ao processo de avaliação e, ao mesmo tempo, ressalta a significativa importância dos conhecimentos linguísticos adquiridos não só ao longo de sua vida escolar, mas também de outros

conhecimentos que resultam de sua experiência de vida enquanto sujeito que ocupa uma posição na sociedade, assim, importa-nos o que é escrito/inscrito pelo mesmo, portanto, em texto e em discurso.

Nesse sentido, é necessário fazer a exposição de uma linha evolutiva sobre as concepções de língua elaboradas ao longo dos tempos, afinal, o trajeto dos estudos sobre a língua e a linguagem fecundaram o campo constitutivo da Linguística enquanto saber/ciência, que aporta, inclusive, a Análise do Discurso, nosso dispositivo de análise. São tais estudos que explicam, respectivamente, a língua como expressão do pensamento; como forma de comunicação e como fato social/cultural, ou seja, que vai muito além do ato de informar.

A Linguística inaugura-se, a partir do século XX, como o estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana (ORLANDI, 2009). É Saussure que revoluciona os estudos da linguagem quando vai além de compreender a língua através de uma abordagem histórica e comparativista para, então, propor-lhe um ponto de vista estrutural, porém, é importante pontuar que, na história da constituição da Linguística, existem dois momentos-chave: o século XVII, como o século das “gramáticas gerais”, e o século XIX, como o século das “gramáticas comparadas”.

No século XVII, a linguagem é estudada enquanto representação do pensamento. Neste período destacam-se estudos que procuram mostrar que as línguas obedecem a princípios racionais, lógicos, ou seja, defende-se que existem princípios que regem todas as línguas. As línguas consideradas “diferentes” são tratadas como casos particulares. Com base nesses princípios exige-se que os falantes sejam claros e precisos no uso da linguagem, logo, ideias claras e distintas devem ser expressas de forma precisa e transparente.

Orlandi (2009, p. 12) destaca que, neste período, os estudiosos querem atingir a “língua ideal” – língua universal, lógica, sem equívocos, sem ambiguidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano”, este pensamento reflete o ideal de controle do mundo moderno pelas máquinas, e também pela linguagem. A contribuição deste estudo fortemente marcado pelo racionalismo reside no pensar a linguagem em sua generalidade, sem ainda voltar-se a uma ou outra língua em particular. É no século XIX que o “ideal universal” já não tem tanta validade, ou seja, “o que vai chamar a atenção dos que trabalham com a linguagem é o fato de que as línguas se transformam com o tempo” (ORLANDI, 2009, p.13).

A mudança na língua torna-se o foco central, inaugura-se a época dos estudos históricos em que procura mostrar-se que a mudança das línguas não depende da vontade dos homens, mas segue uma necessidade da própria língua, e tem uma regularidade peculiar, logo,



não se faz de qualquer modo. O século XIX demarca, então, a evidência da “linguística histórica” com as gramáticas comparadas: neste período é descoberta a semelhança entre a maior parte das línguas europeias e o sânscrito: denominando-se, assim, um conjunto de línguas “indo-europeias”. Comparando-se as línguas, se estabelecem correspondências, sobretudo, gramaticais e sonoras.

Inicialmente, no século XVII, busca-se a “língua-ideal”; no século XIX, a “língua-mãe”. O ideal racionalista cede lugar ao ideal romântico, a busca da perfeição dá lugar à busca da origem. As gramáticas comparativas contribuem no sentido de evidenciar que as mudanças são regulares, têm uma direção, não são provenientes do caos. Orlandi (2009, p. 14) explica esta regularidade:

Pudemos observar essa direção, essa regularidade da mudança se tornar, por exemplo, hoje, um tipo de uso como o que se dá em “sordado” por “soldado”. Nessa posição, vemos que há possibilidade de mudança, de “l” por “r”, mas nunca temos um “l” se transformando em “p”, por exemplo.

Essas mudanças regulares foram demonstradas, no século XIX, através das leis fonéticas. Os neo-gramáticos (ou linguistas históricos) construíram uma escrita própria para registrar as formas de evolução: por essa escrita mostra-se, por exemplo, que o espanhol “lluvia” e o português “chuva” têm um grau de parentesco, pois evoluem da mesma palavra latina “pluviam”; outro exemplo em espanhol é o “lleno” e em português “pleno” que derivam do latim “plenum” Dessa forma, observa-se a regularidade na evolução: pl>ch (português) e pl>ll (em espanhol), nos quais o sinal “>” significa “transforma-se em”.

Tanto o século XVII como o XIX foram palco de calorosas discussões e controvérsias em torno dos estudos acerca da linguagem. Orlandi (2009) pontua que a codificação destas regularidades constitui importante contribuição para edificação da linguística como ciência. Assim como a física e a matemática, por exemplo, a linguística também constitui a sua metalinguagem, ou seja, usa a linguagem para falar da própria linguagem.

Diante do que já expomos até aqui, importa-nos, então, assinalar que o percurso histórico que compõe o pensamento linguístico se ocupa de duas tendências principais: uma que observa a relação entre linguagem e pensamento, se ocupa do percurso “psíquico” da linguagem. Esta tendência busca o que é único, universal e constante, sendo chamada de “formalismo” (ORLANDI, 2009); a outra é o “sociologismo”, direcionada a estudar o percurso social ao explorar a relação entre linguagem e sociedade. Segundo Orlandi (2009) procura o que é múltiplo, diverso e variado.

Como estas tendências não serão nosso objeto de análise voltaremos a Ferdinand de Saussure, considerado o pai da linguística moderna através da publicação do “Curso de Linguística Geral”, em 1916. O “Curso” confere à linguística o status de ciência autônoma, independente. Esta ciência constituída por ele tem, inicialmente, quatro disciplinas que correspondem a quatro diferentes níveis de análise: a fonologia (estudo das unidades sonoras); a sintaxe (estudo das estruturas das frases) e a morfologia (estudo da forma das palavras) que, juntas, constituem a gramática; e a semântica (estudo dos significados)<sup>7</sup>.

Saussure (2012) agrega à linguística um objeto específico: a língua. É ele que a denomina um sistema de signos, ou seja, um conjunto de unidades que estão organizadas formando um todo. Segundo Orlandi (2009) Saussure define o “signo” como a associação entre “significante” (imagem acústica) e o “significado” (conceito). Este mesmo autor distingue “língua” e “fala”. Para ele, a língua é um sistema abstrato, um fato social, geral, virtual; a fala, ao contrário, constitui a realização concreta da língua pelo sujeito falante, portanto, circunstancial e variável. Saussure (2012) coloca a fala como algo dependente do indivíduo, caracterizando-a como não sistemática, diferente da língua, concebida como um sistema.

Outros dois conceitos distintos destacam-se na proposta saussurreana: o de sincronia (o estado atual da língua) e o de diacronia (sucessão, no tempo, de diferentes estados da língua em evolução). Para Saussure (2012) a fala e a evolução são noções incompatíveis com a noção de sistema (ORLANDI, 2009), assim, essa organização interna da língua que Saussure chama de sistema seus sucessores chamarão de “estrutura”.

A noção de estrutura valoriza a ideia de que cada elemento da língua só adquire um valor quando se relaciona com o todo de que faz parte, ou seja, qualquer unidade linguística (signo) também se define pela posição que ocupa na rede de relações que constitui o sistema total da língua. O método estrutural analisa a língua como sistema. O estruturalismo apresenta-se sob a forma do “funcionalismo” que considera as “funções” desempenhadas pelos elementos linguísticos sob quaisquer aspectos fônicos, gramaticais e semânticos. No que se refere aos aspectos fônicos, o funcionalismo consegue constituir relações de oposição

---

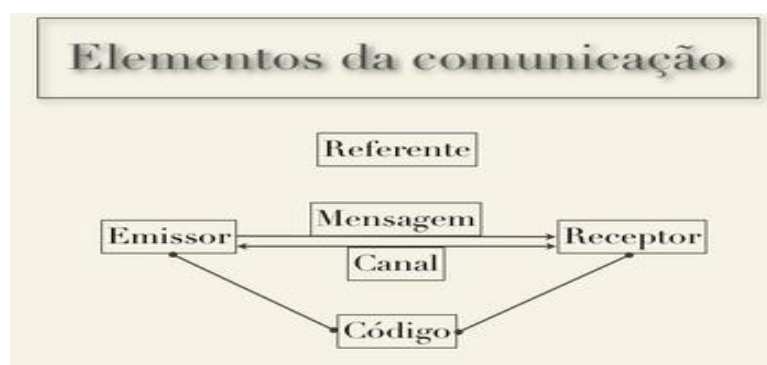
<sup>7</sup> Entendemos como de suma importância elencar outras áreas que integram o universo de estudos da linguagem: **fonética**, o estudo dos diferentes sons empregados em linguagem; **lexicologia**, o estudo do conjunto das palavras de um idioma, ramo de estudo que contribui para **lexicografia**, área de atuação dedicada à elaboração de dicionários, enciclopédias e outras obras que descrevem o uso ou o sentido do léxico; **terminologia**, estudo que se dedica ao conhecimento e análise dos léxicos especializados das ciências e das técnicas; **estilística**, o estudo do estilo na linguagem; **pragmática**, o estudo de como as oralizações são usadas (literalmente, figurativamente ou de quaisquer outras maneiras) nos atos comunicativos; **filologia** é o estudo dos textos e das linguagens antigas.

(*dente/tente*) e contraste (*cantei/cantava*): dessa forma, toda a estrutura da língua estaria sustentada por essas relações de substituição ou de combinação de formas.

No entanto, o estruturalismo não alcança uma análise clara para distinguir aspectos semânticos (significado) e aspectos gramaticais (formas e construções), pois o “valor distintivo” atribuído a alguns traços sonoros presentes em uma pronúncia indica que só alguns destes traços linguísticos são considerados fonologicamente pertinentes (vimos, por exemplo, no parágrafo anterior, que há oposição entre os traços t/d, pois originam signos diferentes), o que não ocorre em *soldado/sordado*, em que os traços sonoros l/r não distinguem um signo do outro.

Orlandi (2009), a partir de minucioso estudo da história da linguística, explica que há mais de um funcionalismo. Assim, há o que também considera as funções constitutivas da natureza da linguagem, esta, já compreendida numa outra perspectiva, não tão somente como expressão do pensamento, mas como forma de comunicação, conforme o esquema abaixo de Angelo (2017):

**Figura 02** – Elementos da comunicação



Fonte:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000004150/md.0000044364.png>

Descrição da imagem: Figura em fundo branco. Apresenta o título “Elementos da comunicação”. As palavras são ligadas por setas. Abaixo, ao centro, as palavras-chaves “Referente”, “Mensagem”, “Canal” e “Código”. No canto esquerdo a palavra-chave “Emissor”. No canto direito, a palavra-chave “Código”. Fim da descrição.

Este esquema é fruto dos estudos de Roman Jakobson, linguista pioneiro em propor uma teoria do sistema de comunicação. Segundo o linguista, o processo comunicativo é composto por seis componentes estruturais que realizam seis respectivas funções. Jakobson foi um pensador russo que se tornou um dos mais importantes linguistas do século XX e pioneiro da análise estrutural da linguagem, poesia e arte.

Os elementos que compõem esse esquema fundamentam o que conhecemos por funções da linguagem: expressiva (centrada no emissor); conativa (centrada no receptor); referencial (centrada no objeto da comunicação); fática (centrada no canal, no contato que liga emissor e receptor); função poética (centrada na mensagem) e metalinguística (centrada no código). Estas funções ganham relevância na medida em que a linguagem aguça intenso vigor investigativo no que diz respeito aos seus usos nos diferentes processos de comunicação.

Coexistem, ainda, outras duas formas de funcionalismo: uma que procura descrever a língua estudando os “desvios” (erros, inovações, usos populares, gírias) e outra que é denominada de “distribucionalismo”. Enquanto a primeira considera que os desvios são funcionais, pois mostram o que o sujeito falante espera da língua e não encontra; a segunda defende que, para se estudar uma língua deve-se reunir um conjunto de enunciados efetivamente emitidos pelos falantes em um certo momento (um *corpus*), sem questionar o seu significado, procurando encontrar seu modo de organização, sua regularidade.

Aqui se faz importante destacar a atenção ao que se consideraria “falha” na linguagem: Orlandi (2009) assinala a importância desse novo olhar que dá uma dimensão linguística produtiva ao que se concebia como “erro”, antes descartado das reflexões sobre a linguagem. A autora reitera que “os desvios são partes constitutivas da linguagem e estão inscritos no próprio funcionamento dela” (ORLANDI, 2009, p. 29).

A linguística dá sequência aos estudos sobre a linguagem e o estruturalismo segue predominante até os anos de 1950. Entre 1915 e 1950 formam-se, respectivamente, os Círculos Linguísticos de Moscou, Praga, Copenhague e de Viena. Constituíam-se por estudiosos que se reuniam para discutir a linguagem sobre diversas perspectivas.

O Círculo de Moscou, instituído em 1915 e extinto em 1923, centraliza a discussão no estudo científico da língua e das leis da produção da poética: era o grupo dos “formalistas russos” que pretendia desmistificar a obscuridade místico-literária da linguagem poética enquanto “linguagem dos deuses” analisando as formas do conto, da narrativa e dos poemas populares. O Círculo de Praga, iniciado em 1928 e que permanece até a segunda guerra mundial, instaura a noção de comunicação como objeto de estudo científico, por outro lado, promove o cruzamento entre o objeto da linguística e o da literatura.

No Círculo de Copenhague, iniciado em 1931, porém, exclui-se qualquer referência à literatura. Almeja-se, nesse período, a elaboração de uma teoria linguística universal. Os membros deste círculo intentam produzir uma radicalização abstrata e logicista do pensamento de Saussure. Segundo Orlandi (2009), nesse contexto, o dinamarquês Hjelmslev estabelece a oposição entre denotação (sentido primeiro) e conotação (sentido segundo), isto

é, delimitando o plano lógico da comunicação e o plano afetivo de efeito poético, assim, nesta reflexão linguística, razão e emoção estão separadas categoricamente.

No plano afetivo poético estariam as ilusões da linguagem e, no plano lógico da comunicação, a racionalidade. Esta divisão fundamenta o surgimento do Círculo de Viena, neste, os estudiosos querem “depurar a linguagem, livrá-la da irracionalidade, para reformá-la em direção a uma língua conforme a razão” (ORLANDI, 2009, p. 35). Nesse Círculo é retomado o projeto de língua universal, em nome da modernidade da ciência e da escrita científica (gramáticas gerais e racionais do século XVII). O Círculo de Viena desconsidera fenômenos linguísticos como a ambiguidade, o equívoco, o *nonsense*<sup>8</sup>. Ocorre, dessa maneira, uma exclusão temporária de aspectos linguísticos que têm sua atenção prescindida.

Essa ambiência teórica repercute uma ideologia de comunicação precisa e, conseqüentemente, uma concepção de língua completamente asséptica, formal e transparente, literal:

A língua metálica dos compêndios de ensino de línguas (as línguas básicas), a mesma de que fala a literatura (1984, de Orwell), a ficção científica, certas gramáticas e os projetos que visam administrar a comunicação entre os homens, dotando-os de uma linguagem racional, depurada e sem os “indesejáveis” efeitos da afetividade (ORLANDI, 2009, p. 36).

A concepção de língua que guia a consecução desta proposta de estudo foi precedida pelo trajeto histórico e perscrutador da linguística enquanto campo do conhecimento. Cabe-nos, então, destacar a mudança que Noam Chomsky desencadeia no entendimento da linguística, não mais, exclusivamente, como descritiva e classificatória.

Inspirado no racionalismo e na tradição lógica dos estudos da linguagem, a partir de críticas ao estruturalismo (mais, especificamente, ao distribucionalismo, embora tenha sido discípulo de um distribucionalista americano Z. Harris), Chomsky propõe que a reflexão sobre a linguagem não seja tão amarrada aos dados, mas que evidencie a teoria. Chomsky propõe uma teoria que denomina de “gramática” e centra seu estudo na sintaxe. Esta última, segundo ele, constitui um nível autônomo, central para a explicação da linguagem. Desse modo, a finalidade dessa gramática não é ditar normas, mas dar conta de todas (e apenas) as frases gramaticais, isto é, que pertencem à língua.

Surge a gramática gerativa de Chomsky: gerativa porque permite, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de seqüências que são frases,

---

<sup>8</sup> *Nonsense*: Comportamento, discurso ou frase sem coerência, desprovido de sentido; sem significação; disparate. Filme ou texto narrativo que contém muitas circunstâncias ou situações absurdas. Comportamento que se opõe ao bom senso. Etimologia (origem da palavra *nonsense*): do inglês nonsense. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/nonsense/>. Acesso em: 27 nov. 2017.

associando-lhes uma descrição. A partir de um mecanismo dedutivo, que parte do que é abstrato, isto é, de um axioma e de um sistema de regras, e chega ao concreto, ou seja, às frases existentes na língua, Chomsky concebe a gramática como um conjunto de regras que produzem as frases na língua. Ele baseia seu estudo da linguagem nesse sistema de regras. Segundo Orlandi (2009) Chomsky pretendia que a linguística fosse além do estágio de mera observação e classificação de dados, logo, define um campo de estudos que deixa de ser apenas descritivo para ser explicativo e científico.

Na perspectiva chomskiana importa ao linguista descrever a “competência”<sup>9</sup> do falante, não a performance, isto é, o desempenho de falantes específicos em seus usos concretos, mas essa capacidade que todo falante (ouvinte) “ideal” tem. Ele define a língua como um conjunto infinito de frases, o que dá à língua um caráter aberto, dinâmico, criativo, porém, não esqueçamos, uma criatividade conduzida por regras.

Outrossim, a língua não se define somente pelas frases existentes, mas também pelas “possíveis”, em outras palavras, aquelas que se podem criar a partir das regras. Os falantes, então, internalizam um sistema de regras que os torna aptos a produzir frases, mesmo as que nunca foram ouvidas, mas que são possíveis na língua. Esse sistema de regras, a gramática, tanto representa algo possuído pelo falante, como um “artefato” que o linguista constrói para caracterizar este sistema, assim, conforme reafirma Orlandi (2009, p. 39) “a gramática é ao mesmo tempo um modelo psicológico da atividade do falante e uma máquina de produzir frases”.

Nos deparamos aqui com um falante “ideal”, o que remete a teoria chomskiana ao universalismo. Locutores reais do uso concreto da linguagem não são centrais nessa teoria: a faculdade da linguagem emerge como própria à espécie humana, logo, o homem já nasce com ela, é inata, inerente ao homem, que é caracterizado pela racionalidade. Nessa perspectiva, a relação entre linguagem e pensamento é fundante, em consequência, prevalece o percurso psíquico da linguagem e o domínio da razão. Todo esse conjunto de reflexões trazidas por Noam Chomsky envolveram estudos da área de lógica e matemática, bem como estudos sobre os fundamentos biológicos da linguagem, como característica da espécie humana.

A teoria gerativa (transformacional) promove a formalização dos estudos linguísticos através da composição de uma escrita explicativa e científica consolidada por um rigor

---

<sup>9</sup> Capacidade que todo falante (ouvinte) tem de produzir (compreender) todas as frases da língua.

exaustivo no tratamento das questões linguísticas. Vejamos, de acordo com Orlandi (2009, p. 41) como essa teoria<sup>10</sup> explica a estrutura sintática da linguagem:

Inicialmente, propõe que a gramática transformacional tenha dois tipos de regras: *sintagmáticas*, que geram estruturas abstratas, e de *transformação*, que convertem essas estruturas abstratas nas sequências terminais, que são as frases da língua. As transformações, que podem ser obrigatórias ou facultativas, mudam a ordem das palavras, acrescentam ou apagam elementos da estrutura etc. Chomsky instituiu – além da estrutura superficial (ES) que é a das unidades tal como elas se apresentam nas frases realizadas – a noção de estrutura profunda (EP), que é subjacente à superficial e em que se representam as formas abstratas. A EP se relaciona à ES por meio das transformações.

Nessa teoria, o modelo compreende três componentes: um central (o sintático) e dois interpretativos (o semântico, ou seja, o sentido, e o fonológico). O componente sintático é constituído pela base, que gera as estruturas profundas, e pelas transformações que levam às estruturas superficiais.

Esses dois componentes interpretativos se articulam sobre o componente sintático: a interpretação semântica incide sobre a EP, a fonológica incide sobre a ES, exemplifiquemos: a sentença “Carlos pediu a Simone para sair” é ambígua, pois tem duas estruturas profundas diferentes (“Carlos pediu a Simone para Carlos sair/ Carlos pediu a Simone para Simone sair”). Esta ambiguidade é um ponto crítico porque remete ao significado. O gerativismo, diferente do distribucionalismo (descritivo e que exclui qualquer referência ao significado), inclui a noção de estrutura profunda, no sentido de tratar de relações gramaticais ocultas que são semanticamente significativas, porém, a partir dessas questões emergentes, intensifica-se o debate acerca da relação entre a sintaxe e a semântica.

Os dissidentes da teoria chomskyana indagam, por meio da semântica gerativa, qual a natureza da estrutura profunda, se ela é sintática ou semântica, e vão mais além questionando qual o lugar da semântica no modelo da teoria-padrão de Chomsky. Como proponente da teoria-padrão gerativista, Chomsky argumenta que a sintaxe é autônoma, e inclusive, central; por sua vez, a semântica é apenas interpretativa porque não gera estruturas como faz a sintaxe, quer dizer, apenas interpreta a estrutura profunda. São esses mesmos dissidentes que afirmam não existir essa autonomia da sintaxe, assim, segundo eles, se confundem em um nível profundo, e é nesse nível, portanto, o da semântica, que está tudo o que concerne à interpretação da frase.

---

<sup>10</sup> Também conhecida como teoria-padrão, teoria-*standard* ou modelo-*aspects*. O gerativismo tem como referência a obra de Chomsky *Aspects of the Theory of Syntax* (1965).

Essa dissidência repercute a expansão do conceito de estrutura e de transformação pois mostra que, na verdade, é a semântica que tem o poder gerativo, e não a sintaxe. Chomsky, a cada objeção colocada pelos semanticistas, responde com reformulações em seu modelo, persistindo em mostrar a autonomia da sintaxe. Orlandi (2009) denomina a produção dos gerativistas como uma “esgrima metodológica” que acaba por trazer uma importante contribuição ideológica da teoria transformacional: exorcizar a concepção comportamental da linguagem que sustentava o estruturalismo.

A Linguística bifurca-se então como ciência da língua (enquanto sistema de signos ou conjunto de regras) e das línguas (enquanto idiomas históricos falados por diferentes povos), embora, no século XX, predomine a tendência formalista, para as quais convergem Saussure e Chomsky quando deixam de lado a situação real de uso da língua, privilegiando o que é virtual e abstrato (a língua e a competência), outras tendências coexistem e entram em franco debate com o formalismo.

Essas tendências se voltam para a heterogeneidade e para a diversidade. Buscam meios para sistematizar os usos concretos da linguagem por falantes reais. Agregam outros elementos aos seus estudos: noções de dados, contexto de situação, de sociedade, de história. Ganham evidência variações linguísticas ligadas à localização social e espacial. Os estudiosos da linguagem distinguem as características do idioleto (forma de falar própria a um indivíduo) das do dialeto (formas do falar regional) e as da língua nacional (forma e falar próprio à língua de um país). Analisam também a mistura de línguas como o “sabir” (do Mediterrâneo), o “pidgin” (da Melanésia) e o “crioulo” (das Antilhas).

Essas características demarcam a relação entre aspectos sociais (culturais) e linguísticos, porém uma outra relação se torna central nos estudos linguísticos: a relação entre linguagem e sociedade. Muitas controvérsias emergem a partir de tentativas de estabelecer de que natureza é esta relação. Essas divergências fazem nascer várias metodologias que tomam a linguagem seja como causa, seja como efeito da sociedade.

A Sociolinguística vê na linguagem os reflexos das estruturas sociais, portanto, toma a sociedade como causa. Sistematiza a variação existente na linguagem, pois considera que o sistema da língua não é homogêneo, mas heterogêneo e dinâmico. As regras, dessa forma, têm de abranger a variação das formas. A variação linguística é explicada por meio de fatores sociais. A Sociolinguística relaciona variantes linguísticas com as variantes sociológicas (profissão, educação, salário) referidas ainda a diferenças de idade, sexo, raça. Orlandi (2009) explica que essa tendência não inova quanto à análise propriamente linguística, isto porque separa o que é linguístico e o que é social, aproveitando as análises linguísticas (fonológicas,



sintáticas, morfológicas) postas à disposição pelo estruturalismo e pelo gerativismo para, então, estabelecer uma correlação com os fatores sociais.

A tendência etnolinguística explicita a linguagem como uma causa das estruturas sociais. Esta tendência percebe a linguagem não apenas como uma forma de designar a realidade preexistente, mas como elemento organizador (e constitutivo) do mundo em que vivemos. A partir dessa tendência faz nascer uma teoria que toma como central a noção de campo semântico. A noção de campo semântico agrega temas como parentesco, cores, plantas, animais e outras categorizações que mostram a multiplicidade das diferenças culturais. Nessa perspectiva, as diferenças de língua instituem as diferenças culturais.

Uma outra tendência, a sociologia da linguagem, defende que não há separação entre ações linguísticas e ações sociais, em outras palavras, a concepção de linguagem não se baseia nas funções, mas, nos “poderes” da linguagem: magia, adivinhação, rituais religiosos, felicitação, condolências, exaltação etc. Inspirada na teoria dos fatos sociais essa tendência<sup>11</sup> depreende que ações linguísticas e ações sociais são mutuamente constitutivas, inseparáveis.

As questões de significação, até então não vislumbradas pelos modelos formais de análise linguística, começam a ter importância através de teorias que evidenciam tanto a relação linguagem/pensamento quanto a relação linguagem/sociedade. A teoria pragmática inclui, ao lado do estudo da relação entre os signos (sintaxe) e do estudo das relações entre os signos e o mundo (semântica), o estudo das relações entre os signos e os seus usuários.

### 3.2 A PRODUÇÃO ESCRITA-DISCURSIVA: REVELANDO SENTIDOS ATRAVÉS DA LINGUA(GEM)

Em nosso estudo, embora não tratemos diretamente da abordagem pragmática, ela tem relação com a AD, pois também é concebida como corrente de estudo do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016). Como domínio de apreensão da língua, a pragmática defende interesse pelas relações dos signos com seus usuários, pelo seu uso e pelos seus efeitos. Como concepção de linguagem a pragmática coloca em primeiro plano a força dos signos e o caráter ativo da linguagem, destacando o seu caráter de reflexividade, isto é, o fato de que a linguagem se refere ao mundo mostrando sua própria atividade enunciativa.

---

<sup>11</sup> Nesta perspectiva de análise estão inscritos os trabalhos da etnografia da fala. Ela trabalha com a noção das funções da linguagem, mas levando em conta os diversos aspectos culturais, portanto, língua e visão de mundo se interpenetram.

Tal atividade enunciativa é objeto da teoria da enunciação. Esta desenvolve-se, sobretudo, no conjunto de trabalhos que constituem a semântica argumentativa que põe em convergência as concepções de linguagem como ação, ao mesmo tempo em que se coloca a noção de diálogo e de argumentação como fundamentais. A linguagem, como já foi expresso, não se constitui tão somente como instrumento do pensamento ou instrumento de comunicação, mas como elemento constitutivo do sujeito.

É exatamente esta abordagem da língua e sua inserção no contexto social materializada na produção escrita-discursiva de pessoas cegas que nos interessa, por compreendermos que o território da língua também é panorama da relação entre sujeito e sociedade. Essa escolha, inclusive, justifica a composição de um *corpus* discursivo que não se atém à língua como estrutura, mas como fato e como acontecimento, para tanto não poderíamos deixar de expor o importante papel que a linguística desempenha nos estudos sobre a linguagem, mais especificamente, da linguagem verbal (oral ou escrita), esta, de suma importância para a humanidade.

Os signos, sinais que o homem produz quando fala ou escreve, são a materialização do pensamento, da comunicação, da elaboração de si e do outro, do exercício do poder, da constituição da cultura e da identidade, por isso, dentro do vasto universo da linguística, a nossa escolha pela teoria da enunciação como aporte teórico: em virtude dela colocar no centro da reflexão o sujeito da linguagem, ou seja, o locutor em sua relação com o destinatário.

Essa teoria parte da distinção entre o enunciado, ou seja, o já realizado e a enunciação, isto é, a forma pela qual o sujeito se marca naquilo que diz. Essas marcas caracterizam-se por palavras que mostram como o locutor se relaciona com o que diz e com a situação de que participa. Orlandi (2009) afirma que os estudos feitos a respeito das marcas de enunciação mostram que há formas na língua que só podem ser definidas a partir de seu uso pelo sujeito.

Tais estudos, segundo a autora, inauguram uma reflexão teórica explícita e sistemática a respeito da subjetividade na linguagem, portanto, da constituição do sujeito que gera como consequência a comunicação. É o constituir-se como sujeito que demonstra a capacidade do locutor, ao dizer, de se propor como tal. Essa capacidade origina a categoria de “pessoa”: o locutor, no exercício da fala (ou da escrita), se apropria das formas de que a linguagem dispõe e às quais ele faz referência à sua pessoa, pois define-se a si mesmo (como eu), bem como a seu interlocutor (como tu). Essa relação de interlocução alicerça o fundamento linguístico da subjetividade.

A nós, porém, interessa pensar esta enunciação (ação de produzir enunciado) não como fenômeno individual da constituição do sujeito, mas, exatamente, inspirando-nos nos estudos bakhtinianos, de pensar esta enunciação na perspectiva da análise de uma determinada produção escrita-discursiva, como um fenômeno social. A análise desta produção, no âmbito de uma avaliação de larga escala, como é o Enem, tem como inspiração o pensamento bakhtiniano que concebe a palavra como dialógica, determinada tanto por quem a emite como por aquele para quem é emitida. Bakhtin (2014) opera constructos teóricos que direcionam a abordagem da língua pela sua inserção no contexto social e no universo da tensão humana em que ela atua. Este pensador russo situa a língua como lugar da relação entre sujeito e sociedade.

Estudioso profícuo da linguagem, Bakhtin é considerado autor determinante sobre a poética de Dostoievski e Rabelais. É Roman Jakobson que prefacia a obra *Filosofia da linguagem*, importante estudo que, segundo Jakobson, antecipa as atuais explorações no campo da sociolinguística, bem como precede as pesquisas semióticas<sup>12</sup> hodiernas. Bakhtin inaugura uma outra vertente nos estudos sobre a linguagem: centraliza o signo verbal como dialético e analisa a estrutura da linguagem dispondo noções substanciais para balizar o estudo da mesma. O que ele chama de sistema inabalável, no que toca à estrutura da linguagem, constitui-se de “pares indissolúveis e solidários” (JAKOBSON, 2014 apud BAKHTIN, 2014): o reconhecimento e a compreensão; a cognição e a troca; o diálogo e o monólogo, sejam eles enunciados ou internos; a interlocução entre o destinador e o destinatário; todo signo provido de significação e toda significação associada ao signo; a identidade e a variabilidade; o universal e o particular, o social e o individual, a coesão e a divisibilidade, a enunciação e o enunciado.

O pensamento bakhtiniano, contemporâneo ao pensamento formalista russo (do qual Roman Jakobson foi importante disseminador)<sup>13</sup>, desenvolve-se a partir de uma abordagem

---

<sup>12</sup> Na obra *O que é linguística* (vide referências) Orlandi (2009) define a semiótica (ou semiologia) como a ciência que estuda os signos. A linguística se ocupa dos signos verbais (orais ou escritos). A semiótica se ocupa de todos os signos: verbais e não-verbais, haja vista que muitas outras espécies de signos povoam de linguagens a vida do homem. Como exemplo temos a pintura, a mímica, o código de trânsito, a moda, as linguagens artificiais, entre outros.

<sup>13</sup>Também conhecido por **crítica formalista**, foi uma influente escola de crítica literária que existiu na Rússia de 1910 até 1930. Teve como objetivo o estudo da linguagem poética enquanto tal. Os teóricos do formalismo focaram nas 'características distintivas' da literatura, nos estratagemas artísticos próprios da escrita imaginativa. Defendiam o princípio da literatura por ela mesma, ou especialmente, as características que a distinguem de outras atividades humanas. Eles eram unânimes em delimitar a natureza autônoma da linguagem poética e sua especificidade como um objeto de estudo da crítica literária. Seu principal empenho consistia em definir um conjunto de propriedades características da linguagem poética (seja ela poesia ou prosa) que pudesse ser reconhecida por sua "artificialidade" (*artfulness*) e consequentemente assim analisá-la.

outra da filosofia da linguagem: as relações entre linguagem e sociedade adquirem um outro viés pois o signo, numa perspectiva dialética, é colocado como efeito das estruturas sociais. Nesse sentido, entendemos que a nossa proposta de análise da produção escrita-discursiva de pessoas cegas no âmbito do ENEM dialoga com o pensamento bakhtiniano, pois também considera primordial a relação da linguagem com a exterioridade (ou as condições da produção do discurso: o locutor, o interlocutor, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social, ou seja, o ideológico).

No nosso caso, como interlocutores, analisaremos o locutor e a sua produção escrita-discursiva. Daí decorre a nossa escolha pela Análise do Discurso francesa, em que o texto, e não a frase (análise do discurso americana) ganha centralidade. Na AD francesa, segundo Orlandi (2009, p. 59) “o estudo da significação é fundamental e supõe a intervenção de conceitos que fazem parte da reflexão sobre as formações sociais”.

A partir do entendimento do discurso não como transmissor de informação, mas como efeito de sentido entre locutores, importa-nos, a partir da análise de textos considerar que o que se diz não resulta só da intenção de um indivíduo informar um outro, mas refletir sobre a relação de sentidos estabelecida por estes locutores num contexto social e histórico. Intentamos, dessa forma, visibilizar a produção escrita-discursiva de um segmento populacional que também precisa ter notado (e garantido) o papel de partícipe de uma dinâmica histórico-cultural, colocando em evidência sujeitos que não estão alheios às reflexões sobre questões de poder e sobre as relações sociais.

A partir da análise dos textos, e da conseqüente formação de um *corpus* discursivo, refletimos sobre os discursos que emergem a partir dos significados que são atribuídos ao contexto atual, oriundos de uma escrita que consideramos como ação interventiva sobre a realidade. Nosso trabalho intenta refletir sobre a linguagem em sua materialidade verbal escrita e em seus processos de significação, por isso a escolha pela Análise do Discurso como ferramenta para entender a complexidade da constituição, formulação e circulação de sentidos.

Entendemos, nessa perspectiva, e sobretudo, pelo labor docente, que o ato da escrita precisa ser intencionalmente elaborado e sistematicamente disseminado. A escrita deve ser constituída como um agente de inclusão, transformando o seu estado atual de alijamento do exercício pleno da cidadania, garantindo a aquisição de bens coletivos, legitimados pela humanidade. Comunicar e informar não são as únicas formas de expressão da linguagem. Constituir sentidos é uma ação que materializa a relação que temos com a língua em suas diversas manifestações. E fazê-lo através da linguagem escrita reivindica uma ação docente

reflexiva comprometida na garantia de saberes que levem ao exercício contínuo de entender “a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e material” (BAKHTIN, 2014, p. 17).

Apoiamo-nos nas “ideias-forças” que Maingueneau (2015) nos apresenta quando fala em “discurso”, ou seja, este autor explica a existência de um conjunto aberto de *leitmotiven* que fundamentam a importância da compreensão da noção de discurso. A ideia-força que nos serve como aporte é a de que “o discurso constrói socialmente o sentido” (MAINGUENEAU, 2015, p. 28). O sentido, neste contexto, não é um sentido diretamente acessível, estável, imanente a um enunciado ou a um grupo de enunciados que estaria esperando para ser decifrado: ele é continuamente construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas. Tal construção é obra de indivíduos que estão especificamente inseridos em configurações sociais de diversos níveis.

A composição do *corpus* discursivo torna mais potente a consecução dos objetivos descritos para este estudo e também fortalece nossa voz pela defesa do “direito à escrita” como elemento inclusivo, intencionalmente situado, convocando-nos para uma reflexão pedagógica acerca da importância da escrita dissertativo-argumentativa na trajetória formativa escolar: uma escrita de nós e do(s) outro(s), também um “mecanismo de apropriação e de socialização das atividades de linguagem” (BELTRÃO, 2007, p. 104) e que evidenciam o exercício da escrita como dinâmico e histórico, porque escrever é também um movimento da história humana, movimento que não pode ser restrito, mas abrangente, inclusivo, por isso a necessidade de evidenciar a pessoa com deficiência, e em nosso estudo, mais especificamente, a pessoa cega nesse processo.

#### **4. PARA PENSAR A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: REFAZENDO TRILHAS**

No capítulo 4 abordo a centralidade da pessoa com deficiência: como sujeito empírico, individual e representativo de coletividade(s), como categoria conceitual/analítica/discursiva. Para tal expresse nossa filiação à psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2015) cujo estofa filosófico é dado pelo materialismo histórico-dialético e, em consequência, pelo pensamento marxista; além da Pedagogia histórico-crítica (MARTINS, 2020; SAVIANI, 2013) que evidencia a importância e a centralidade do processo de escolarização como agente efetivo do desenvolvimento psíquico humano. A psicologia histórico-cultural (MARTINS, ABRANTES e FACCI, 2020) traz um importante campo de estudos a ser acessado: a tematização da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, com base nos estudos de

Vigotski, Luria e Leontiev, pesquisadores que elaboraram a psicologia histórico-cultural. Abordo essa mesma centralidade na perspectiva dos modelos sobre a deficiência (BISOL, PEGORINI E VALENTINI, 2017; DINIZ, 2007; DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009) e, por fim, ratifico, a partir da defesa ao direito da escrita (COULMAS, 2014; STREET, 2014) pela pessoa com deficiência e da apresentação dos meios materiais que a auxiliam neste processo, a escolha por um sujeito empírico, ou seja, a pessoa cega, que possui um caráter material de existência, mais especificamente como candidato participante do Enem, autor/produtor de textos que reverberam discursos sobre a deficiência.

#### 4.1 DA “DEFICIÊNCIA” À “PESSOA COM DEFICIÊNCIA”: ALINHAMENTOS TEÓRICOS RELEVANTES

O trajeto pessoal-acadêmico-profissional percorrido até a consecução dessa materialidade escrita que assume a forma de uma tese me sopra aos ouvidos a necessidade de refazer o caminho de reflexão epistemológica e metodológica acerca da deficiência como categoria conceitual e discursiva. Esse refazimento reivindica não apenas trazer resultados de incursões em leituras sobre os modelos consolidados como constructos sócio-históricos acerca da deficiência, mas de agregar um outro signo a esta reflexão: o da “pessoa” com deficiência.

Interessa-nos, quando propomos este movimento, não reduzir a pessoa com deficiência a um grupo único, para tanto, atentemos à analogia a partir do excerto abaixo:

Sueli Carneiro diz que quando a gente pensa em brancos, não pensa em grupo único. Há brancos com cabelo escuro, ruivo, pele morena. Mas, quando se pensa o negro, parece que não se pode pensar que também são diferentes, que têm pele retinta, clara, cabelo enrolado, crespo. Isso é uma das formas de nos prender a determinadas características para nos remeter a um mesmo lugar (BARRETO, 2020, s/p).

É sobre não remeter a(s) pessoa(s) com deficiência a um mesmo lugar que estamos refletindo: o lugar de existir sob uma condição corporal que pode protelar ou mesmo inviabilizar um entendimento mais crítico de suas tantas outras interseccionalidades (étnico-racial, gênero, orientação sexual, de classe, faixa geracional, religião, região, entre outras) como ser social, ou seja, de apropriar-se de suas tantas outras identidades (JESUS, 2010), e, sobretudo, de reconhecer-se como sujeito de direitos.

E mesmo esse lugar de “existência corporal” não pode ser compreendido apenas como um signo que expressa uma forma outra de existir, afinal, remeter as pessoas com deficiência a um mesmo lugar é invisibilizar o funcionamento deste corpo diante das diversas

manifestações fenomênicas aparentes que pode expressar. Barros (2020) ratifica a importância de, como educadores e como formadores de opinião, mudarmos a forma de falar sobre a deficiência e, em consequência, sobre a(s) pessoa(s) com deficiência, para que não as tornemos, ainda mais, entes abstratos, os quais mesmo sendo parte da sociedade, acabam por estarem “apartados” dela.

Nesse sentido, a laboração docente exige uma atitude permanente de pesquisa, no intuito de compor uma trilha epistemo-metodológica que instrumentalize o entendimento da deficiência como um fenômeno biológico-social que também é produzido a partir de uma histórica e profunda desigualdade de sobrevivência entre os seres humanos, bem como de perceber que essa trilha não se compõe apenas por um trânsito em via de mão única: é preciso acessar as diversas áreas do saber para perceber a pessoa com deficiência nesse mesmo tecido social no qual, também, somos, concomitantemente, a mão, a linha e a agulha que produzem a trama:

O professor é um formador de opinião. Quando a gente quer entender um assunto, a gente tem que procurar onde está esse assunto nos mais diversos lugares possíveis. Pesquisar o assunto na perspectiva técnica, pedagógica, científica, literária, ou seja, é preciso manter um contato efetivo não apenas com o tema, mas com a forma como é produzido. [...] É preciso falar sobre a deficiência. É preciso tornar esse assunto mais inteligível para pessoas que não são da área de educação. É preciso falar das necessidades, dos direitos e das especificidades da pessoa com deficiência. Ela não pode ser um ente abstrato. Temos tratado a deficiência de uma maneira muito genérica, de uma maneira muito inespecífica. E a gente precisa mudar isso (BARROS, 2020).

Coexistir com a pessoa com deficiência é uma importante via a ser agregada à essa trilha: isto nos ajudará sobremaneira a percebermos que não existe a deficiência, mas a(s) deficiência(s), isto é, como “a pessoa com” existe a partir dessa condição, pois poderemos nos deparar (ou já nos deparamos) com estudantes/pessoas que necessitam de auxílio material ou mesmo de um recurso humano para permanecerem na ambiência escolar e mesmo em outras ambiências (familiares, de trabalho, entre outras).

Tais auxílios, sejam eles materiais, tecnológicos ou humanos não deixam de ser um aporte para percebermos mais efetivamente o quão é necessária, do ponto de vista conceitual, a categorização da deficiência, e, sobretudo, o quão é indispensável entender que, mesmo que seja pertencente à uma determinada categoria ou classificação, como todos nós somos (de espécie, de gênero, etária, geracional, de classe social etc.) a pessoa pode distintamente ter/desenvolver outras especificidades que a distinguirão, individualmente, dentro de uma coletividade.

Barros<sup>14</sup> (2020) evidencia, através de exemplos muito contundentes, como a partir do funcionamento corporal diverso que pessoas com deficiência apresentam, o quanto precisamos ampliar a captação de conhecimentos específicos que alicercem a reorganização de uma prática pedagógica condizente às especificidades destas pessoas, afinal, a categorização, por si só, não circunscreve todas as características que demarcam sua existência, embora a mesma tenha larga contribuição na evidência deste fenômeno, assim, além da(s) deficiência(s), há que se refinar o olhar para cada pessoa que vive essa condição, sobretudo quando falamos de relações de ensino e aprendizagem na instituição escolar, locus subjacente a esse estudo por nós pretendido.

Esse realinhamento pedagógico é também um realinhamento político porque como um processo histórico-cultural lida com relações de poder, as quais, por sua vez, reúnem signos que, simbolicamente, acabam por legar discursos e práticas sociais desfavoráveis não só à vida das pessoas com deficiência em sociedade, como também de outros segmentos populacionais que acabam por vivenciar relações interseccionais de preconceito, consequência direta da ausência de equitatividade social.

Pensar a pessoa com deficiência, por um lado, implica concebê-la como sujeito empírico, individual e representativo de coletividade(s), por outro lado, demanda pensá-la como categoria conceitual/analítica/discursiva, pois, assim como a deficiência, a pessoa com deficiência foi e é visibilizada/invisibilizada através de discursos que (des)orientam múltiplas práticas sociais, as quais, por sua vez, não devem prescindir uma análise mais contundente, no sentido de gerar ações/attitudes efetivamente humanizadas perante a diversidade humana.

Essa humanização é o que nos torna diferentes dos outros animais: é um processo e um produto das relações que vivenciamos e vamos reelaborando a partir de nossa existência inicial e por toda nossa vida: na infância, adolescência, adultez e velhice. Tornar-se humano é uma atividade que nos aperfeiçoa enquanto seres que em espaços-tempos, cronológicos ou não, criam mecanismos de sobrevivência e interação com o ambiente. Esse processo criativo também regula as relações entre indivíduos pois envolve a invenção de técnicas/tecnologias, de instituições, de normas e regras que, como tantas outras invenções, marcam o lugar do homem/indivíduo/pessoa em suas mais diversas formas de existir, corporal e/ou socialmente.

Pensar a pessoa com deficiência nos inspira à vinculação teórico-epistêmica com a psicologia histórico-cultural: isto porque pensá-la como pessoa é compreender que, como

---

<sup>14</sup> Ver apresentação on-line intitulada “Formação para professores: mídia e deficiência: aportes sócio-antropológicos”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4sLUlskRUY&feature=youtu.be>. Ver referências.



pertencente ao gênero humano, foi constituída como tal num processo sócio-histórico *instituído e instituinte*, ou seja, instituído inicialmente por pessoas não deficientes e instituinte porque consolida discursos que (des)formatam práticas sociais que, ainda nos dias atuais, reverberam estranhamento, desconhecimento, apartamento ou mesmo uma recusa frontal, direta ao convívio com a(s) pessoa(s) nesta condição, entretanto, numa outra direção, são estas mesmas pessoas significadas sobre o signo da deficiência que reverberam contradiscursos para se afirmarem como sujeitos que se *constituem*, porque têm esse direito e como sujeitos que aqui estão para também *constituir*.

Nesse contexto, a reflexão aqui pretendida retoma o processo de humanização que é (embora tenha sido consubstancialmente negada a segmentos populacionais que, num sentido marxiano propriamente dito, foram alijados de exercerem a atividade de relacionar-se objetivamente e subjetivamente com a realidade em que existiram) necessário a toda e qualquer existência humana.

A epistemologia marxiana, aporte teórico que transversaliza a psicologia histórico-cultural, explica que o conceito de pessoa humana é construído a partir da análise objetiva que esse termo demanda, isto é, a partir da análise do indivíduo real, vivo, que atua e se revela como síntese de um sistema de relações sociais e ao mesmo tempo sujeito dessas relações (MARTINS, 2015), portanto, o que justifica a nossa escolha por um sujeito empírico, ou seja, a pessoa cega, que possui um caráter material de existência, mais especificamente como candidato participante do Enem, autor/produtor de textos que reverberam discursos sobre a deficiência.

Compor uma trilha analítica sobre a pessoa com deficiência, enquanto categoria de estudo, indaga-nos pensar o processo de personalização dessa não apenas em um dado contexto histórico-social, mas de situá-la nos diversos contextos que materializam sua existência. Com tal indagação pretendemos refletir, de forma mais intensa, o(s) lugar(es) que a pessoa com deficiência ocupa ao longo de uma história de desenvolvimento humano escrita a muitas mãos.

Essa trilha tem como pontos de apoio o pensamento marxiano e a psicologia histórico-cultural. A trajetória pretendida a partir desse movimento ativo-reflexivo é perpassada pela compreensão da relevância da natureza social da formação humana: para pensarmos coletivamente a articulação entre sujeito singular e sociedade. A partir da referida articulação, entendemos como importante o nosso alinhamento teórico-epistêmico à psicologia histórico-cultural “cujo estofo filosófico é dado pelo materialismo histórico-dialético” (MARTINS, ABRANTES; FACCI, 2020, p. xviii) e cujo enfoque enfatiza que a promoção do

desenvolvimento exige que se tenha em vista o movimento histórico da sociedade “com destaque às possibilidades mas também aos limites impostos por ela” (MARTINS, ABRANTES; FACCI, 2020, p. xviii).

Empreender a ação de pensar a pessoa com deficiência como sujeito empírico repercute pensá-la em sua natureza concreta de ser humano, analisando seu processo de humanização que é, simultaneamente, o processo de desenvolvimento como produto histórico-social: resultado de sua atividade “modo ou meio pelo qual se firma a relação entre sujeito e objeto” (MARTINS, ABRANTES; FACCI, 2020, p. xviii).

A condição histórico-social da pessoa com deficiência é também esse objeto que significa, produz ou reproduz o sujeito que vive essa condição, é um constructo social que “é marcado por rupturas e continuidades, bem como movido pelas contradições engendradas entre os dois pilares do desenvolvimento: o aporte biológico e o cultural” (MARTINS, ABRANTES; FACCI, 2020, p. xviii). Nesse contexto, cabe indagar-nos, mais uma vez, se à pessoa que nasce com deficiência ou adquire essa condição foi possibilitada uma inserção social abrangente, ou seja, se à mesma foi promovida uma participação objetiva e subjetiva nas relações sociais que nos formam enquanto seres genericamente humanos.

Tal perquirição ratifica o entendimento da “participação” (BORDENAVE, 2013) como um processo de construção histórico-crítico via atuações interacionais, instituídas e instituintes, frutos de imersões em grupos sociointeracionais como a família, a escola, os círculos de amizade, a universidade, o trabalho, entre tantos outros círculos, nos quais intervinculações e interdependências, entre diferentes períodos da vida, são meios estruturantes do processo de humanização.

Diante de tal reflexão, constitui exercício precípuo aguçar o olhar para notar a pessoa com deficiência para além de uma realidade que, de forma imediata (embora também historicamente construída), se apresenta aos nossos olhos físicos/ideológicos via manifestações fenomênicas aparentes que nos impedem de compreender mais detalhadamente esse indivíduo, tanto em seu funcionamento singular, como em oportunizar ao mesmo o desempenho de um papel ativo em/na(s) coletividade(s). Isto não significa desconsiderar o aporte de funcionamento biológico singular à pessoa com deficiência, mas, exatamente, de não torná-lo a principal via de compreensão da existência destas pessoas.

A psicologia histórico-cultural, de acordo com Martins, Abrantes e Facci (2020), traz um importante campo de estudos a ser acessado: a tematização da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico numa perspectiva outra, com base nos estudos de

Vigotski, Luria e Leontiev<sup>15</sup>, pesquisadores que elaboraram a psicologia histórico-cultural, bem como autores que desenvolvem um outro modo de investigação acerca do desenvolvimento humano direcionando suas análises para o conceito de *atividade e neoformação*.

O conceito de atividade configura-se como mais um aporte teórico para pensarmos a pessoa com deficiência como ser concreto e como categoria de estudo, pois, em ambos, a atividade é o elo que

possibilita o reconhecimento de que, durante todo o seu processo de formação, o indivíduo desempenha papel ativo valendo-se das circunstâncias históricas e sociais que determinam o conteúdo e a forma das relações que integra (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2020, p. 2).

A neoformação caracteriza as mudanças psíquicas que inauguram cada nova fase de desenvolvimento, em decorrência da atividade, portanto, contempla mudanças sociais e da personalidade, que tornarão o indivíduo consciente da sua relação com o meio e consigo.

Aqui intentamos suscitar a reflexão acerca do papel que a pessoa com deficiência desempenha ao longo da história cultural da humanidade. Essa história, por sua vez, é significada através de um conjunto de signos demarcadores de (in)visibilidades anunciativas e denunciativas que compõem, conforme um dos princípios do materialismo dialético, o fruto da luta dos contrários, que são também unidade.

Os signos constitutivos, anunciativos e denunciativos, que consubstanciam os modelos sobre a deficiência (biomédico, social, pós-social), bem como delineiam os paradigmas (exclusão, segregação, integração, inclusão) que, assim como os modelos supracitados, informam sobre o “ser/estar/permanecer/problematizar” um corpo/condição de deficiência expressam que toda realidade é movimento e que esse movimento é universal. Esse movimento que acontece provoca mudança e ao mesmo tempo é provocado porque resulta de uma contradição, portanto, o movimento é a mudança e, esta, resultado do movimento que envolve a luta de contrários, dessa maneira:

A contradição encerra duas forças que se opõem, e, portanto, se combatem, mas ao mesmo tempo são inseparáveis, estabelecendo entre si uma relação de reciprocidade. Não se trata, assim, de mera oposição, mas de unidade de contrários, de uma contradição que é interna aos fenômenos. Essa contradição interna, como luta entre forças opostas que se desenvolve no tempo, é que forjará a formação do novo (PASQUALINI, 2020, p. 73).

---

<sup>15</sup> Para melhor compreensão do pensamento destes autores sugerimos a leitura da obra *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Vide referências.

Para que se compreenda a importância de pensar a pessoa com deficiência como sujeito concreto e como categoria analítica, numa perspectiva materialista histórico-dialética, entendemos que as duas forças que se opõem e se tornam recíprocas, intervencionadas e interdependentes são exatamente os dois pilares do desenvolvimento humano: o aporte biológico e o cultural. Tanto um como o outro pilar não podem ser dissociados porque ambos estão interrelacionados e interseccionados pela presença ou ausência de “atividade”, esta, definida pela psicologia histórico-cultural como:

forma de relação viva através da qual se estabelece um vínculo real entre a pessoa e o mundo que a rodeia. Por meio da atividade o indivíduo atua sobre a natureza, sobre as coisas e sobre as pessoas. Na atividade, o indivíduo desenvolve e realiza suas propriedades internas, intervém como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas. Por seu turno, ao experimentar as influências recíprocas, descobre assim, as propriedades verdadeiras, objetivas e essenciais das pessoas, das coisas, da natureza e da sociedade (PETROVSKI, 1985, p. 142-143 apud TULESKI, EIDT, 2020, p. 45).

Esses dois pilares, interseccionados que são pela atividade social humana, ou seja, pela produção de signos que (des)regulam as relações humanas, (re)definem, em tempos e em espaços que podem ser lineares/cronológicos ou não, os signos/discursos que circunscrevem a pessoa com deficiência no contexto das interações sociais (possibilitadas, restringidas ou mesmo cerceadas). Com isso, não se trata, aqui, de caminhar numa perspectiva polarizadora que sobreponha um ou outro modelo, ou mesmo os paradigmas produzidos como constructo social, mas de perceber que toda produção conceitual/discursiva sobre a deficiência e sobre a pessoa com deficiência decorre de uma atividade humana movida por uma intencionalidade que, por seu turno, busca a responder a uma necessidade.

Essa percepção alcança também o papel da docência: para que edifiquemos uma base epistemo-pedagógica de entendimento sistêmico da diversidade humana, que é também intencionalmente e historicamente construída, por meio de uma atividade de pesquisa inconclusa e permanente, materializada por uma práxis educativa exegética, que não se conforme com o aparente, mas que o investigue, entendendo o seu processo de construção, o seu processo de naturalização, pois será o convívio com a diversidade e a necessidade de compreendê-la, de enfrentá-la que constituirá essa “contradição interna, como luta entre forças opostas que se desenvolve no tempo, é que forjará a formação do novo” (PASQUALINI, 2020, p. 73).

A formação do novo pode sugerir inúmeras interpretações (e ações), porém, no cerne desse estudo, importa-nos, sobretudo, pensar a pessoa com deficiência como elemento

indispensável para uma nova prática organizativa do ensino e da aprendizagem, pois, tais práticas constituem dialeticamente unidade dos contrários: intervenculam-se, interdependem-se, logo, não podem ser dissociadas no âmbito da educação escolar.

Cabe-nos, então, realizar um movimento de mobilização permanente, no sentido de exercitar reflexões técnicas, práticas e críticas no decurso de nossa laboração docente: há que se analisar ações, procedimentos a serem realizados ou já empreendidos; há que se pensar o conhecimento gerado a partir das situações de ensino e aprendizagem e, mormente, há que se pensar “a análise política da própria prática” (MARTINS, 2015, p.10), para o desenvolvimento de uma consciência crítica docente, pela qual se possa analisar “suas possibilidades de ação e as restrições de natureza social, cultural e ideológica do sistema educativo” (MARTINS, 2015, p.10) que caminhem lado a lado com a compreensão da diversidade humana e da necessidade de sua inserção abrangente na dinâmica da educação escolar.

Esse processo de inserção alinha-se com a reorganização da prática pedagógica porque demanda uma formação social da personalidade docente: assim como não podemos prescindir uma análise política, problematizando nossas possibilidades de ação, nossas restrições de natureza social, cultural e ideológica, também devemos fazê-lo quando nos propomos a pensar a pessoa com deficiência e tantas outras coletividades que solicitam lugar na escola refletindo e agindo, clara e intencionalmente, a partir de suas possibilidades de ação e também de suas restrições de natureza social, cultural e ideológica.

Tal reflexão, acerca de si e acerca do outro implica num movimento formativo crítico-reflexivo contínuo: que re(orienta) nossa conduta humana para um entendimento histórico elucidativo sobre a diversidade que, além de refletir a condição de desigualdade social legada aos diversos segmentos populacionais, por gerações seguidas, não se caracteriza apenas como multiplicidade de condições de existência, mas como um ato de sociabilidade, de coexistência que seja reconhecidamente ético-político e recíproco.

Este é um trajeto que requer uma escolha epistêmica que nos faça pensar com abrangência o lugar da pessoa com deficiência na conjuntura histórico-social que, por sua vez, nos significa enquanto seres genericamente humanos. Nesse contexto, o processo de humanização, no seu sentido máximo, vai além da centralização das esferas do cotidiano, ou seja, de acordo com Heller (1970), as pessoas já nascem inseridas em sua cotidianidade e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e dos conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo, entretanto, Martins (2015, p. 21) afirma que “a

máxima humanização dos indivíduos pressupõe um processo em direção ao humano-genérico”.

A escola, como instituição social, desempenha um papel fulcral nesse processo, isto porque sua função essencial é a socialização do saber historicamente produzido, para que os indivíduos transcendam o cotidiano e possam intervir na realidade, tomando parte dela como sujeitos de desenvolvimento. Para Martins (2015), é preciso afirmar a finalidade emancipatória da educação, assim, há que se considerar o ato educativo como forma-atividade por meio da qual os indivíduos apreendam as objetivações humanizadoras produzidas histórica e socialmente:

O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são o de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo (DUARTE, 1998, p. 88).

Compreender como a pessoa com deficiência acessa a instituição escolar, como se torna sujeito de desenvolvimento e como vivencia processos de humanização em tempos e espaços diversos demanda, então, que repensemos as relações escola-sociedade, no sentido de revigorarmos o ato educativo para humanizar e emancipar. Como Martins (2015) entendemos que o papel político da educação não pode ser jamais preterido, isto porque se o mesmo não acontece, significa que sua finalidade maior não foi cumprida, qual seja a de promover socialização do conhecimento sistematizado, no intuito de solapar um ideário que historicamente implica

preparar os indivíduos para suportar uma organização política e econômica que os aguarda estruturada sob a égide do capital e os desafia para uma necessária integração adaptativa. Usurpar os indivíduos das condições imprescindíveis ao desenvolvimento da consciência transformadora significa colocá-los sob imediata ação do meio, a ter como consequência a manutenção das estruturas sociais alienantes e das ações individuais alienadas; significa de fato, permitir que *a situação existente se imponha no que tem de pior!* (grifo da autora), (MARTINS, 2015, p. 24).

Essa organização política e econômica se dilui transversalmente nos signos/discursos anunciativos e denunciativos acerca da condição da pessoa com deficiência: de um lado, signos que repercutem práticas de adaptabilidade e (in)consciência de si e do outro, por sua

vez, do outro lado, signos que refutam essas práticas e reivindicam uma consciência transformadora, materializada no ajuntamento de coletividades que clamam/protagonizam ações sobre o meio.

A ação docente não pode ignorar a diversidade humana. Coexistir é uma premissa e, ao mesmo tempo, uma ação que reorganiza estados de adaptabilidade necessários à manutenção de nossa sobrevivência como espécie, conforme expressa Adorno (2000, p.143):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

A proposta de nosso estudo perpassa pela compreensão da deficiência como um fenômeno e como um signo que expressa uma condição humana biológica/social/histórica. Dessa forma, quando escolhemos pensar “a pessoa com deficiência” assumimos como relevante empreender uma trilha conceitual que oriente o nosso movimento de análise, logo, faz-se oportuno trazermos a noção de “pessoa”, etimologicamente, termo derivado do latim *persona*, que significa máscara caracterizadora do personagem teatral. Num sentido mais geral do termo, designa “o homem em suas relações com o mundo” (MARTINS, 2015, p. 24).

A Filosofia explica a pessoa como uma entidade que tem certas capacidades ou atributos associados à personalidade, por exemplo, em um contexto particular moral, social ou institucional. Essas capacidades ou atributos podem incluir a autoconsciência, a noção de passado e futuro, e a posse de poder deôntico (específico), entre outros. Também, filosoficamente, uma pessoa é o ser humano como agente moral. A pessoa é alguém que realiza uma ação moral e que ajuíza sobre ela. O conceito de "pessoa", na filosofia e como signo que traz uma materialidade simbólica, também apresenta uma variabilidade histórica e cultural e está longe de ser unanimidade nas várias controvérsias que cercam o seu uso em alguns contextos e em diferentes linhas filosóficas.

Segundo Abbagnano (1998, p. 761-763) três fases distintas compõem os estudos e a utilização do conceito de pessoa:

Primeiramente, esse termo foi introduzido na linguagem filosófica pelo estoicismo popular para designar os papéis representados pelo homem na vida. O conceito de papel aponta o conjunto de relações que situam o homem em dada situação e o definem com respeito a ela. Nesta fase, a relação homem-situação é tomada não em sentido acidental ou aparente, como máscara que oculta a essência da substância, mas sim como a relação que a expressa e afirma. Na segunda fase, o termo *pessoa* aparece como autorrelação, ou seja, em sentido de relação do homem para consigo

mesmo, para o eu como consciência de si. [...] *Pessoa*, portanto, identifica-se com consciência como simples referência ao homem em sua individualidade. Contra essa interpretação de *pessoa* surgem posições filosóficas, caracterizadoras da terceira fase, que se recusam a reduzir o ser do homem à consciência ou autoconsciência. Destacam-se entre essas posições aquelas veiculadas pela antropologia da esquerda hegeliana e pelo marxismo, que embora não tenham como objetivo central o estudo desse conceito, iniciam sua renovação evidenciando um aspecto até então preterido: a pessoa humana é constituída ou condicionada essencialmente pelas relações de produção e de trabalho, de que o homem participa com a natureza e com os outros homens para satisfazer suas necessidades.

Na segunda fase, o homem é concebido como pessoa, a partir do desenvolvimento da identidade consciente do eu, através da qual adquire o conhecimento distintivo de si mesmo e do universo. Essa identidade constitui-se como uma unidade apta a persistir e atravessar todas as transformações pelas quais passa. No que diz respeito à terceira fase, quando há uma atualização do conceito de pessoa, explica-se que o mesmo não se identifica nem com essência, nem com o eu ou consciência, destarte, representa, assim, o poder fazer sobre o mundo, o domínio das possibilidades de ação.

De acordo com Martins (2015) esse conceito de pessoa pressupõe ainda um atributo adicional, qual seja, a ação da pessoa sobre o mundo ser precedida pelo agir efetivo; guardando, portanto, intencionalidade. A autora reforça que o homem é pessoa como unidade individual porque é heterorrelação<sup>16</sup> intencional, isto é, essencialmente construído e definido por suas relações com os outros e com o mundo.

Percorrer as veredas filosóficas nos conduz a um outro exercício do pensar, afinal, em que pese o lugar da *pessoa* com deficiência nessa senda histórica-cultural importa-nos refletir como e se acontece a construção do seu papel como um ser heterorrelacional, ou seja, o seu poder de fazer sobre o mundo, o domínio da sua possibilidade de ação.

Isso significa manter uma atitude heterônoma, no sentido de compreender que “o outro que vem de fora me interpela, não posso dizer-lhe não, sou responsável por ele” (BRESOLIN, 2013, p. 14). Essa conduta, aportada pelo exercício do pensar filosófico, que também se materializa como agir, nos serve como reorganização psíquica interna e externa, no que se refere à coexistência com a pessoa com deficiência, e “Por fim, outramente que ser, não é ser de outra forma ou ser autêntico, mas é como se houvesse uma substituição do eu pelo outro, um pôr-se no lugar do outro” (BRESOLIN, 2013, p. 16-17).

---

<sup>16</sup> O sentido de heterorrelação é ancorado no conceito filosófico de heteronomia, na qual “sou incumbido de responsabilidade pelo outro. Não há outro modo de ser moral senão na medida em que o eu é responsável por outrem. O sentido do humano se dá na responsabilidade pelo outro” (BRESOLIN, 2013, p. 16).



Fazer essas referências aos diferentes sentidos filosóficos do termo pessoa torna-se, dessa maneira, um encaminhamento elucidativo para que possamos evidenciar a adoção do termo “pessoa com deficiência”, afinal esta também é significada em suas condições ou modo de ser, bem como é caracterizada, assim como toda espécie humana, pela organização que imprime à multiplicidade de relações que a (des)constituem, logo, como pessoa, é também o outro que nos interpela e pelo qual devemos ser/estar responsáveis e vice-versa.

Nessa perspectiva, agregamos um outro elemento conceitual a essa trilha teórica: a pedagogia histórico-crítica que, em convergência com a psicologia histórico-cultural, traz o aporte filosófico-materialista dialético para reafirmar a natureza social do ser humano, concomitante ao desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais, ambos, interseccionados por um processo de escolarização que envolva toda e qualquer pessoa “à altura dos seus máximos alcances na vida de todos os indivíduos, independente da idade que tenham” (MARTINS, 2020, p. 14).

Nesse sentido, afirmamos que a pessoa com deficiência (e sem deficiência) como ser singular e como ser genérico, é também um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza, um ser que a princípio não dispõe das propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano, logo, propomos um itinerário reflexivo acerca de como a pessoa com deficiência está situada no processo de aquisição das particularidades humanas, ou seja, de composição dos comportamentos complexos culturalmente formados que, por seu turno, demandam a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social.

Essa prática confirma-se como dinâmica no processo de humanização e materializa-se através da transmissão dos produtos da atividade entre as gerações, é traço fundante para desenvolver a humanidade dos sujeitos (LEONTIEV, 1978 apud MARTINS, 2020). É esse movimento que explica o desenvolvimento humano como um longo e complexo processo histórico-social de apropriações, algo que não é garantido pela natureza, mas pensado, criado, elaborado, utilizado pelo próprio ser humano. Saviani (2013, p.13) reafirma essa mobilidade no tempo e no espaço quando explica que “a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”.

Cabe-nos, então, sob o aporte da psicologia histórico-cultural, realizar um exercício cognoscente sobre o desenvolvimento humano, compreendendo sua organização numa outra perspectiva, sem, com isso, sair de um campo fundamental da psicologia: o psiquismo. Isso implica em pensarmos a pessoa com deficiência como partícipe direto no seu processo de desenvolvimento, assim:

considerar os processos formativos do indivíduo com base no materialismo histórico-dialético pressupõe analisar a relação entre o seu desenvolvimento e o movimento histórico da sociedade, superando dicotomias entre o individual e o coletivo, entre o biológico e o social, ou seja, entre a natureza dada e a natureza adquirida histórico-culturalmente. Trabalhar esses aspectos da realidade humana enquanto unidade e luta de contrários significa compreender o desenvolvimento psíquico com base na totalidade indivíduo/realidade social, reconhecendo como elemento mediador dessa relação a inserção ativa do sujeito no mundo (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2020. p. 2).

Esse exercício pretendido solicita, de igual modo, concentrarmos nossa atenção no fato de que a espécie humana subsume também a pessoa com deficiência, portanto, compreender como se dá o seu desenvolvimento pressupõe também percebê-la como indivíduo que deve desempenhar “papel ativo valendo-se das circunstâncias históricas e sociais que determinam o conteúdo e a forma das relações que integra” (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2020. p. 2).

Os autores evidenciam, no contexto da psicologia histórico-cultural, o estudo da temática da periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico, do nascimento à velhice, contemplando as intervinculações e interdependências entre os diferentes períodos da vida. Eles afirmam que os indivíduos participam de um conjunto de atividades ao longo de sua existência que promovem de forma dinâmica a formação do psiquismo, elemento precípua na interpretação do real, entretanto, argumentam que existem atividades que possibilitam maior avanço do psiquismo e que exercem maior dominância no que se refere às demais atividades que lhe são subordinadas ou secundárias.

Nesse ínterim, à luz dos estudos de Vigostki, Luria, Leontiev e Elkonim, os autores Martins, Abrantes e Facci (2020) trazem como tese que em momentos particulares do desenvolvimento psíquico existem atividades que o guiam, possibilitando transformações qualitativas que revolucionam o modo de ser do indivíduo. Essas atividades-guia, nos diferentes momentos de formação da pessoa, e, conseqüentemente, na formação do psiquismo, acabam por explicitar os limites e o desenvolvimento de cada período específico da existência, o que inclui uma dinâmica participativa em atividades de maior complexidade. Esse movimento, bem como a sua percepção de acordo com Martins, Abrantes e Facci (2020, p. 02) “importa a inúmeros campos de atuação profissional, e, particularmente, para a educação escolar.”

Pensar a pessoa com deficiência, e mais precisamente, a pessoa cega como autora/produtora de textos, como sujeito heterorrelacional, vai para além de sua manifestação fenomênica aparente de privação sensorial, pois, inclui pensar a privação como reelaboração

de um caminho de aprendizagens<sup>17</sup> cognoscentes, as quais, numa perspectiva metodológica como a do materialismo histórico-dialético, precisam contemplar a relação desse indivíduo com a realidade, porque parte do pressuposto da relevância da formação da relação consciente do indivíduo com a realidade/sociedade.

A consciência, nesse mesmo percurso epistêmico, configura-se como uma condição alcançada pela espécie humana que abre possibilidades para que o indivíduo produza, interprete e reelabore imagens fidedignas da realidade, a fim de que, tomando-as como base, produza coletivamente suas condições concretas de vida. O desenvolvimento dessa condição situa-se, desse modo, na dimensão subjetiva de interpretação do real, como uma antecipação de tendências do movimento do real. E tal dimensão, mais do que nunca, articula-se à atividade social, convertendo em unidade dialética, característica à práxis humana.

Entender o desenvolvimento do indivíduo com (ou sem deficiência) a partir das relações sociais presume inseri-lo, intencional e conscientemente, no(s) movimento(s) contraditório(s) e supraindividual(is) que corporificam a sociedade, desde a implacável luta de classes aos outros tantos e necessários movimentos que nos interseccionam enquanto gênero humano: as lutas étnico-raciais, de gênero, de faixa geracional, de religião, de orientação sexual etc.

Para desenvolver esta consciência como partícipes diretos e protagonistas do exercício da docência carecemos tornar os processos de ensino e aprendizagem pautados numa relação consciente com as capacidades psíquicas a serem substancializadas no contexto da prática educativa. Conhecer as particularidades de cada época do desenvolvimento: primeira infância, infância, adolescência, juventude, idade adulta e velhice é um processo formativo que subsidiará uma prática pedagógica orientada “pela unidade entre o conteúdo a ser ensinado, a maneira mais eficiente de ensinar e aprender e o destinatário do processo educativo” (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2020, p. 3).

A unidade é aqui compreendida não como homogeneização, mas como uma relação de paridade entre conteúdo-forma-destinatário; a eficiência é pensada na perspectiva da aplicabilidade dos conhecimentos já produzidos pela humanidade, e, por fim, o conteúdo concebido como teor, como significado(s) elaborado(s), transmitidos (difundidos/disseminados) como (re)apresentação da realidade.

---

<sup>17</sup> A escrita, como atividade genericamente humana, implicada com uma reflexão crítica e propositiva de uma nova (re)organização da prática educativa, mesmo na esfera acadêmica, que exige um rigor próprio, possibilita um exercício autoral gravídico na criação de novos signos, por isso a nossa licença exegética para inaugurar e empregar o termo “aprendizagens”, compreendida como as aprendizagens vividas essencialmente através da e na educação escolar, haja vista que a *aprendizagem* pode acontecer nos vários espaços que ocupamos ao longo da vida.

O aprendizante: aluno, estudante, educando, aprendente é o sujeito colocado em evidência, destinatário principal que é no trajeto educativo escolar. O seu desenvolvimento é entendido a partir das relações sociais e de um pressuposto histórico-crítico, segundo o qual “o ensino é a esteira do desenvolvimento e a escola o *locus* privilegiado para sua promoção” (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2020, p. 3), ou seja, é parte fundante da mediação com a realidade pela educação escolar.

O alinhamento da psicologia histórico-cultural à pedagogia histórico-crítica, considerando a temática da periodização do desenvolvimento humano, fortalece uma inspiração desejante e desenvolvente de uma formação omnilateral da personalidade humana, como sublinham Martins, Abrantes e Facci (2020, p. 3-4):

A referência para essa formação pressupõe um sistema educativo que tenha possibilidades concretas de produzir uma *pessoa de pensamentos*, com autonomia intelectual para analisar a realidade valendo-se de instrumentos conceituais em suas formas mais elaboradas; uma *pessoa de sentimentos*, que se forme sensível ao conjunto dos seres humanos e que possua senso de justiça, revoltando-se contra arbitrariedades que se pratique contra qualquer membro do gênero humano. Que culmine na produção de uma *pessoa de práxis*, que compreenda as contradições sociais existentes no processo de produção e reprodução da sociedade, que se engaje na luta pela implementação de uma sociedade livre da dominação e da opressão.

Ratificamos, dessa maneira, a nossa escolha epistemológica pela psicologia crítico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica que agregam um caráter supraconceitual à categoria analítica “deficiência”: para pensarmos o contexto da(s) sociabilidade(s) da “pessoa com”, do sujeito/indivíduo que é historicamente e socialmente construído, (in)visibilizado e como tal, quem também realiza, por meio da atividade social/relacional supraindividual, a construção de um capital político da deficiência, como discurso e como prática social contra-hegemônica, fruto de uma reação de enfrentamento ao discurso biomédico que também constitui uma outra representação de unidade dos contrários.

O discurso materializado pelo modelo médico, ao mesmo tempo em que anuncia a deficiência, caracterizando-a biologicamente, também retira-lhe de um ocultamento e preservação metafísica que historicamente concebia a deficiência e, mais especificamente, a pessoa com deficiência como um ser circunscrito por poderes extraordinários ou com uma existência corporal diversamente manifesta condicionada a imputação de castigos divinos.

Essa unidade dos contrários explica-se, de acordo com o materialismo dialético, pela contradição, derivada por Marx a partir de Hegel (MARTINS, 2020), como uma oposição inerente, existente dentro de um domínio, uma força unificada ou objeto. Nesse ínterim, tal oposição, por seu caráter imanente, existe na realidade objetiva simbolizando forças

antagônicas, as quais não se cancelam mutuamente, mas, na verdade, definem a existência uma da outra.

Essa coexistência reafirma, então, que os modelos e os paradigmas que significam a deficiência ao longo da história e, sobretudo, a pessoa com deficiência, não podem ser dissociados nem fragmentados, muito menos compreendidos de forma isolada, isto porque demonstram os movimentos que foram feitos histórica e culturalmente para percebermos não apenas a deficiência, mas a *pessoa com deficiência*, enquanto sujeito e enquanto conceito, situada em tempos e espaços determinados.

Análogo processo de coexistência, mediado pela contradição, orienta o estudo da periodização do desenvolvimento psíquico, tema abordado pela psicologia histórico-cultural que o faz de modo particularizado, colocando-o em evidência desde o nascimento até a velhice, tendo a categoria *atividade* (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2020, p. 5) como elemento nuclear de cada uma dessas fases, bem como elemento que marca, inclusive, a transição entre elas.

A categoria *atividade* se configura, então, como constructo teórico, processo e produto para compreendermos a apropriação do legado objetivado por uma prática histórico-social genericamente humana. A apropriação desse legado implica em processos de internalização, os quais compreendem processos interpostos entre os planos das relações interpessoais (ou intersíquicas) e intrapessoais (ou intrapsíquicas). São essas relações que farão chegar a cada indivíduo, por meio da mediação de/com outros indivíduos, as objetivações humanas, ou seja, o patrimônio material, produto da ação humana dado à apropriação.

Esse itinerário epistêmico é necessário para que possamos refletir o lugar da pessoa com deficiência como sujeito cognoscente e indivíduo de desenvolvimento, ou seja, capaz de adquirir conhecimento ou que possui a capacidade de conhecer: um lugar que também foi construído, resultado de apropriações objetivas e subjetivas que o fenômeno da deficiência desencadeou na história da humanidade.

A ação humana, além de compor um patrimônio material e também projetar um patrimônio ideal, é própria e singular, diferente das outras espécies animais, porque é imprescindível à transição do estágio de ser *hominizado* - que dispõe de certas propriedades naturais filogeneticamente formadas - para um ser *humanizado* - que se transforma pela apropriação da cultura.

Hominização e humanização são estágios *instituídos* e *instituintes* de necessidades que geram condições objetivas de existência, as quais, por seu turno, são transformadas. As propriedades advindas desses processos incluem “o próprio desenvolvimento do psiquismo

como produto histórico-socialmente construído” (MARTINS, 2020, p. 15). A origem dessas transformações foi objeto de estudo de Vigotski que constata uma diferença qualitativa central entre as propriedades psíquicas deixadas pela natureza e transmitidas filogeneticamente e aquelas estabelecidas pela vida em sociedade.

As primeiras ele denominou de *funções psíquicas elementares*, que pautam as respostas imediatas aos estímulos e expressam uma relação fusional entre sujeito e objeto. Delas resultam os atos reflexos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos demais animais, sobretudo dos animais superiores. As segundas, por sua vez, foram qualificadas como *funções psíquicas superiores*, que não resultam formadas como cômputo de dispositivos biológicos hereditários, mas das transformações condicionadas pela atividade que sustenta a relação do indivíduo com seu entorno físico e social, ou seja, resultam engendradas pelo trabalho social (MARTINS, 2020, p. 15).

Capta-nos a atenção, um outro aspecto para pensarmos a pessoa com deficiência: sua relação com o entorno físico e social para além dos seus processos de hominização e a coexistência deste com o processo de humanização. Essa coexistência é elemento fundante na reorganização de estratégias de ensino que auxiliem na inserção ativa deste e de quaisquer outros indivíduos em práticas educativas que os tornem conscientes da (des)ordem social vigente.

A relação do indivíduo com o entorno físico e social por meio da atividade, elemento que gera e também passa a ser uma necessidade, a qual, por sua vez, vai gerar outras atividades, menos ou mais complexas, segundo o pensamento vigotskiano, é fator decisivo na humanização do psiquismo, ou seja, a gradação das atividades, de menos a mais complexas, via heterorrelações estabelecidas com o meio e com os indivíduos nele inseridos, é que constituirão bases para a formação da consciência.

Para Vigotski (MARTINS, 2020), a complexidade é um elemento cabal na humanização do psiquismo: a mesma é compreendida como uma ruptura da fusão entre os estímulos e as respostas, ou seja, a atividade e seus mais diversos graus de complexidade é que constituirão as possibilidades para o autocontrole de uma conduta dos atos voluntários orientados pela consciência. O pensamento vigotskiano traz como argumento que na base da formação da consciência há um sistema instituído pelas funções psíquicas, e em consequência, a complexificação dessas funções provoca os alcances da consciência.

O condicionamento, acontece, todavia, por outras vias, através de outros elementos, assim, a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores ocorre porque é interseccionada pelo *signo*, conceito introduzido pela perspectiva vigotskiana

denominado como “condicionante nuclear da requalificação do sistema psíquico humano” (MARTINS, ABRANTES, FACCI, 2020, p. 15).

A partir da premissa de que a atividade humana é um ato instrumental, ou seja, é um ato para gerar um produto, o pensamento vigotskiano explicita que tal ato decorre de uma resposta da pessoa a um estímulo do ambiente. O que intersecciona essa resposta é exatamente o signo, compreendido na perspectiva vigotskiana como um estímulo de segunda ordem, já que o ambiente é o estímulo primeiro.

O signo, considerado, então, como um estímulo secundário, retroage sobre as funções psíquicas, alterando as expressões espontâneas para expressões volitivas: o signo adquire, dessa forma, o status de instrumento, pois o seu uso confere novos atributos às funções psíquicas, promovendo um funcionamento qualitativo superior, porém, esse desenvolvimento está condicionado à oferta de signos disponibilizados. Essa disponibilização acaba por ser também uma atividade e um resultado dessa atividade em seu fim mesmo, pois de acordo com Vigotski (1997, p. 65) apud Martins (2020, p. 16):

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, esses dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos[...]. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza.

O papel que, fundamentalmente, o signo desempenha coloca em evidência a função instrumental que assume, pois caracteriza-se, portanto, como uma ferramenta, meio auxiliar para a solução de tarefas psicológicas, as quais convergirão, se assim o forem condicionadas, para um efetivo desenvolvimento do psiquismo humano. O pensamento vigotskiano concebe os signos, de forma análoga, às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, pois, se atuam como meios auxiliares, para que os utilizemos é preciso que adaptemos nosso comportamento para o uso instrumental dos mesmos. Dessa maneira, se o fazemos, ou seja, se utilizamos esses signos de forma a orientar nossa conduta, quer dizer que houve uma mudança psíquica estrutural.

A mudança psíquica estrutural, conforme Martins (2020), ratifica o pensamento vigotskiano que afirma “que o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume” (p. 16). Nesse contexto, como um ser de atividade, como um ser que, diferente dos outros animais, elabora atividades instrumentais para garantir a sua sobrevivência e manutenção como espécie, de acordo com o pensamento

de Vigotski, o ato instrumental assume o papel de alicerce do desenvolvimento do psiquismo humano.

Esse caráter de instrumentalidade coaduna-se à concepção histórico-cultural de desenvolvimento, compreendido como processo mediado e também atrelado ao ensino: o que valida a correlação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica e que, de acordo com Martins (2020, p. 16) evidencia dois aspectos importantes:

O primeiro refere-se ao conceito de mediação como uma interposição que provoca transformações e potencializa o ato de trabalho, de maneira que o conceito vigotskiano de mediação ultrapassa a relação aparente entre polos, penetrando na esfera das intervinculações entre as suas propriedades essenciais. [...] O segundo destaque diz respeito ao fato que Vigotski, ao propor os signos na qualidade de “instrumentos” do psiquismo, estava referindo-se ao universo simbólico pelo qual os objetos e fenômenos da realidade concreta conquistam outra forma de existência: a forma de existência abstrata consubstanciada na imagem subjetiva da realidade objetiva. E a essa imagem, tornada consciente por meio da palavra, compete orientar o comportamento do sujeito na referida realidade.

O signo, na perspectiva vigotskiana, como um instrumento técnico de trabalho ou como conceito, criado essencialmente pela espécie humana como elemento que a faz acessar sua “humanidade”, é o elemento que faz essa mediação entre o sujeito e o objeto, isto porque é o elemento que se interpõe entre o sujeito e a realidade que o circunda. Porém a apreensão deste instrumento não é espontânea, é aprendida, e, como tal, resulta de uma outra atividade: da disponibilização por um outro ser social que já o domina. É exatamente nesse âmbito que destaca-se a educação escolar, atividade que tem uma especificidade, que “valendo-se de suas propriedades essenciais, permite aos seus integrantes exercerem entre si uma influência recíproca da qual depende a consecução dos objetivos da atividade em pauta” (MARTINS, 2020, p. 16).

De acordo com Martins (2020), o pensamento vigotskiano elabora uma análise do papel do signo/palavra na estruturação da imagem psíquica. A linha de raciocínio tecida por ele culmina na investigação da conversão da palavra em ato de pensamento, ou seja, da elaboração da palavra em sua significação: o significado da palavra, então, ganha evidência posto que representa, previamente, o seu traço nuclear, isto é, o seu conteúdo, mas também, paralelamente por “se impor como generalização, isto é, como conceito” (MARTINS, 2020, p. 17).

A fala, na perspectiva vigotskiana, e seu posterior desenvolvimento, atua como um dos elementos que caracterizam um salto qualitativo decisivo na humanização do psiquismo, à



proporção que ela ocorre como consequência da interrelação entre pensamento e linguagem. Esse entrecruzamento alinha-se também com o processo de complexificação da palavra, que

pressupõe a transição de correlações mais diretas e imediatas entre *objeto* e *palavra* em direção a correlações mais gerais e abstratas, condição requerida ao desenvolvimento do pensamento abstrato e função precípua da educação escolar que o tenha como objetivo (MARTINS, 2020, p. 17).

Esse processo de correlação, que também ocorre ao longo de nossa existência em outros ciclos de aprendizagem, no contexto da psicologia histórico-cultural, alinha-se a um dos argumentos centrais da pedagogia histórico-crítica, qual seja, o de a educação escolar promover a formação de conceitos.

A tríade signo/palavra/conceito revela-se como resultado de uma atividade psíquica estrutural e estruturante: porque acontece no sujeito e na relação com outro(s) sujeito(s), portanto, decorre do processo de socialização que se dá nos mais diversos círculos de sociabilidade. A internalização de signos, que, por sua vez, conduzem à formação de conceitos, é o elemento interseccional que agrega a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, pois, ambas pressupõem a socialização/transmissão do universo simbólico como vias de desenvolvimento humano e destacam que a formação psíquica conquistada pelos sujeitos tem relação direta com a qualidade dos signos disponibilizados e com as condições nas quais essa internalização ocorre.

O ensino exerce, então, um papel central como atividade que, intencionalmente, deve proporcionar o acesso ao universo simbólico materializado através dos objetos e fenômenos da realidade concreta, resultado que é da “atividade coletiva objetivada na cultura”, esta, produzida de maneira supraindividual e transmitida, disseminada, compartilhada entre as pessoas, por gerações seguidas, através da atividade do ensino.

Pensar a pessoa com deficiência como um ser de desenvolvimento e como um aprendiz, torna-se, dessa maneira, um aspecto de ampla relevância, pois, embora a atividade de ensino não seja o tema central deste trabalho, ela tem relação direta com o nosso sujeito de estudo, afinal, a educação escolar como processo e produto histórico-cultural é também uma atividade e um instrumento imprescindível a todo e qualquer indivíduo no que se refere, sobretudo, ao desdobramento do psiquismo como condição estruturante para orientar a sua conduta como ser biopsicossocial, considerando-se, sobremaneira, a própria ambiência escolar.

Como ser de pensamento e de linguagem, à pessoa com deficiência não pode ser subtraído o direito à educação escolar, materializada especificamente na atividade de ensino, entendida como meio necessário para o enriquecimento das significações: daquelas que são imediatas e aparentes, adquiridas no exercício cotidiano da pertença cultural dos indivíduos, através das dimensões empíricas dos fenômenos (MARTINS, 2020) e para além destas, formadas através de um processo de internalização de signos e seus respectivos conceitos, oportunizado por uma atividade de apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Essa atividade de apropriação está implícita na natureza da educação escolar, representada pelo ato educativo: “o de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013, p. 13). Este mesmo autor argumenta que há que se discernir o objeto e os fins que caracterizam a atividade de ensino na forma de educação escolar.

A definição do objeto da educação, enquanto atividade de ensino compreende, respectivamente, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, paralelamente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Saviani (2013, p. 13) reitera:

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Os dois aspectos abordados por Saviani (2013) tornam ainda mais premente nossa investidora temática no estudo da produção escrita de pessoas cegas no Enem, porque repercutem a necessária compreensão do desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras como um conteúdo “clássico”, entendido aqui como principal, fundamental, essencial em várias circunstâncias que transcendem à educação escolar e a necessidade mais urgente que temos em remodelar a prática educativa no que se refere à formas mais profícuas de aprendizado da escrita, um legado histórico-cultural que conecta toda a espécie humana e que não pode dogmatizar-se como um elemento aquiescente de exclusão, mas de expressão,

comunicação, informação e, sobretudo, como instrumento de interpretação da realidade, para dizê-la ou mesmo para enfrentá-la num movimento outro de desdizer.

Desse contexto reflexivo decorre nosso alinhamento epistêmico à pedagogia histórico-crítica e à psicologia-cultural, pois quando falamos de educação escolar, um aspecto da educação (e não a sua totalidade), e, mais precisamente da atividade de ensino, voltamos nossa atenção para o caráter de especificidade da educação escolar dentro do fenômeno educativo que contempla, por sua vez, como evidencia Saviani (2013, p. 13) que “a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a institucionalização”.

Dessa forma, expressamos nossa preocupação com uma atividade ensinante heterônoma (BRESOLIN, 2013) na perspectiva de gerar uma atividade aprendiscente efetiva, ou seja, na qual o outro “aprendiscente” suscita o movimento do eu “ensinante”, para que o educando se aproprie do legado da escrita, seja como ser escrevente e interveniente, seja como sujeito leitor de um repertório escrito convertido em saber sistematizado, difundido via socialização escolar, afinal, a escrita é também concebida, ao mesmo tempo, como atividade e como instrumento de desenvolvimento. Sendo assim, a aprendizagem caracteriza-se, então, como um fenômeno/processo educativo que não prescinde a atividade de ensino em hipótese alguma.

A relação ensino-aprendizagem repercute sobremaneira na compreensão do mundo e da vida humana pois pode tanto ampliar nosso olhar sobre a realidade, como restringi-lo, o que implica, inclusive, negarmos a diversidade, a diferença, e, portanto, a pessoa com deficiência em suas mais diversas formas de existir. A escolha intencional pela análise da produção escrita de pessoas cegas no Enem, numa perspectiva histórico-crítica não só desafia-nos a entendermos se realmente temos clara a natureza da educação escolar, seu objeto e fins, como também nos possibilita uma revisão crítica-intelectual de nossa prática pedagógica, no sentido de compreendermos a relevância “das condições objetivas requeridas ao desenvolvimento das capacidades humanas mais complexas, na base das quais radicam as funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2020, p. 18).

O desenvolvimento das funções supracitadas relaciona-se, diretamente, de acordo com Martins (2020), com a formação das capacidades requeridas à inteligibilidade do real, ou, em outros termos, da formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Tal assertiva afirma o argumento trazido por Saviani (2013) sobre a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, ou seja, de apreendermos que o reconhecimento

do papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos exige, essencialmente, a análise dos conteúdos que a mesma veicula por meio da atividade de ensino, bem como uma criteriosa observação da natureza desses mesmos conhecimentos que serão transmitidos e que refletirão a organização dos meios - conteúdos, espaço, tempo e procedimentos - para um efetivo desenvolvimento humano.

#### 4.2 PELO DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA SER *GENERICAMENTE* HUMANA: O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO COMO CHAVE

Reorientar o nosso olhar sobre a(s) pessoa(s) com deficiência(s), percebendo-a(s) como um sujeito(s) e cognoscível(is), coexistindo com ela(s), buscando aportes teóricos que a(s) significaram ao longo da história da humanidade requer de nós, enquanto profissionais do campo da Educação, diálogo constante não apenas com o saber historicamente sistematizado acerca da pessoa com deficiência, mas também como este saber transversaliza práticas sociais que ainda desconsideram-na como um sujeito de direitos, ou seja, como partícipe direto de sua transição de ser *hominizado* para ser *humanizado*.

Essa transição, porém, mesmo que genuinamente humana, precisa ser provocada, e, no que tange à educação escolar, planejada de forma intencional. Martins (2015) argumenta que a hominização, como processo, caracteriza o homem como pertencente a uma dada espécie animal, com um determinado nível de estruturação biológica que guarda dadas particularidades orgânicas. Estas últimas, por seu turno, decorrem de uma história evolutiva que demonstra, inicialmente, uma fase de evolução estritamente biológica, marcada de forma peculiar pelas relações naturais e adaptativas do ser à natureza. À essa fase segue-se uma outra que, por meio de um dado nível de desenvolvimento biológico já atingido, demarca o início embrionário de vida social: preparatória, segundo Martins (2015), para o surgimento da espécie *Homo sapiens* quando o desenvolvimento humano já não é condicionado ou determinado pela evolução biológica mas, sim, pelo estabelecimento de funções novas, próprias da vida em sociedade. Essa mesma autora explica que, conforme Leontiev (1978, p. 262) apud Martins (2015, p. 35):

o desenvolvimento humano pressupõe a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza dada (plano biológico) que lhe garante uma organização hominizada, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma natureza adquirida (plano histórico) que pode se chamar de natureza humanizada.

Dessa forma, o que intersecciona e materializa esse processo de transição é a atividade vital humana, traduzida por ações que tornam a vida produtiva e que não são realizadas casualmente, mas que possuem uma finalidade, a qual determina e regula os diferentes atos do ser humano, inclusive, para remodelar sua existência natural e recriá-la numa perspectiva histórico-social-cultural, resultando na distinção da atividade especificamente humana das demais formas vivas de atividade realizadas por outras espécies (MARTINS, 2015).

Para melhor pensarmos a pessoa com deficiência como ser de atividade, precisamos compreender esta no sentido marxiano: como sujeito da atividade vital humana, doravante concebida como *trabalho*, numa perspectiva ontológica tanto do homem, quanto do trabalho como elemento fundante na humanização do homem; sendo assim, não será alvo de nossa atenção o trabalho em sua forma alienada, como condição de desumanização dos indivíduos, quando relacionado à organização social alicerçada na propriedade privada, em que o resultado do trabalho nem sempre possibilita uma distribuição equitativa e equivalente aos esforços empreendidos pelo indivíduo/classe trabalhadora.

Como aporte teórico para pensarmos o trabalho como atividade intrinsecamente humana e organizadora de nossa existência, trazemos a organização de Márkus (1974) apud Martins (2015) que sistematiza cinco categorias estruturais de análise sobre a dimensão ontológica do trabalho, que se complementam e se interrelacionam, guiando nosso entendimento acerca da importância da atividade no desenvolvimento do ser humano. Para isto caracteriza-as como: o trabalho e a natureza do homem, o trabalho e a consciência do homem, o trabalho e a socialidade do homem, o trabalho e a universalidade do homem, o trabalho e liberdade do homem.

Na primeira categoria o autor evidencia o homem como parte da natureza, que sobrevive porque coexiste de forma metabólica com a mesma. O trabalho intersecciona a relação entre o homem e a natureza. A ação humana põe em movimento forças naturais pertencentes à sua corporalidade física que apropria-se da matéria natural modelando-a para manter sua própria vida. É exatamente essa manutenção na/com a “Natureza”, externa a si próprio, que modifica o meio e a própria natureza humana. O trabalho, atividade vital humana, possibilita esse trânsito entre a natureza dada, enquanto aporte biológico, e a natureza adquirida, enquanto construção de sua própria história enquanto sujeito de heterorrelações.

Ainda nessa primeira categoria, a atividade leva ao desenvolvimento da consciência e esta ao aprimoramento da atividade enquanto finalidade que guia para a transformação concreta da realidade natural ou social. Martins (2015, p. 36) afirma que “a atividade vital

humana é ação material consciente e objetiva, ou seja: é práxis”. Nesse sentido, a práxis abrange o criar para realizar, expressando, como define essa mesma autora, a dimensão autocriativa do indivíduo, tanto por meio de sua atividade objetiva, através da qual transforma a natureza, quanto na composição de sua própria subjetividade.

A atividade objetiva e a construção da subjetividade serão os elementos que farão o ser transcender à sua animalidade e ampliar o seu círculo de sociabilidades. Martins (2015) sublinha que Duarte (1993) explica o movimento próprio da atividade vital humana como a relação entre apropriação e objetivação, que se materializa e se consolida pela produção e utilização de instrumentos, pela linguagem e pelas relações entre pessoas.

As condições históricas são o cenário em que a relação entre a apropriação e a objetivação ocorrem, pois para que os sujeitos se objetivem é preciso que se insiram na história, portanto, para que efetivamente tal inserção aconteça a toda e qualquer pessoa não deve ser prescindida do processo de apropriação das objetivações resultantes das atividades das gerações que a antecederam.

Duarte (1993), entretanto, afirma que a objetivação é um processo de construção, não algo naturalmente advindo da atividade humana, logo “nem todo resultado de uma atividade humana pode ser considerada uma objetivação” (Duarte, 1993, p. 134), isto porque esse mesmo autor concebe a objetivação como resultante da atividade humana por suas relações com o que é produzido pela história, ou seja, os elementos que a compõem e a enriquecem. Nesse sentido, apropriar-se desses elementos caracteriza a apropriação da objetivação e, concomitantemente, uma apropriação sintética da própria atividade histórica.

Toda essa linha reflexiva empreendida até aqui repercute, então, pensarmos se à(s) pessoa(s) com deficiência(s) é oportunizada essa existência praxística, esse apropriar-se para objetivar-se enquanto ser genericamente humano, ou seja, como ser que se apropria e se objetiva mediado pela ação de outros indivíduos pois, se as objetivações trazem uma significação social, é porque são materializadas por meio de uma ampla prática social, as quais configuram o gênero humano em sua formação como ser genérico, resultado que é das relações entre as objetivações e apropriações que, pela atividade social, são produzidas e acumuladas historicamente. E é essa mesma formação que ao mesmo tempo em que é processo do fazer histórico, constitui a própria história de si, na tessitura de sua individualidade e de sua genericidade que o torna, tanto distinto das outras espécies de animais, quanto reafirma sua genericidade, a sua pertença coletiva.

Essa pertença, concebida a partir da compreensão do ser humano como um sujeito de inter-relações, é pressuposta como expressão da vida social que, proveniente das ações e

relações que o trabalho demanda, é também resultado de uma estreita relação com a natureza (mediatizada pelo instrumento) e ao mesmo tempo com os seus pares (mediatizada pela vida em sociedade). Tanto a mediação pelos instrumentos criados, como pelas relações sociais desenvolvidas constituem os elementos que consolidam uma outra forma de organização humana, no que tange ao seu convívio com a natureza, portanto, elementos que demonstram a transcendência das relações naturais, biológicas às relações sociais, culturais, que, de acordo com Martins (2015, p. 38) acabam por fazer acontecer “uma forma particularmente humana de contato com a realidade, representada pela consciência”.

Esse contato caracteriza a segunda categoria em questão, o trabalho e a consciência do homem. A concepção marxiana evidencia que é pelo trabalho que o homem constitui-se como sujeito de sua existência, edificando um mundo humano e “humanizando-se” nessa construção, sendo assim, como ser de práxis, pela necessidade de estabelecer relações com o meio e com quem está no meio, guia-se por disposições que orientam o seu processo de existir: o que fazer, para que fazer e como fazer, ao que nós acrescentaríamos “para quem fazer”, afinal, essa práxis é predominantemente alicerçada em condições sociais coletivas.

Segundo Martins (2015), são as características da práxis que criam uma necessidade peculiar do indivíduo, sujeito da ação: de que possa refleti-la psicicamente, isto porque não se realiza o ato pelo ato, mas o mesmo dentro de um conjunto de condições que demandam organizá-lo mesmo antes que aconteça. A autora explica que o rompimento das barreiras biológicas da própria espécie humana ressignifica a relação animal/necessidade/objeto, pois o próprio mundo ganha o status de objeto, ou seja, tanto o mundo, como o próprio homem transformam e são transformados, modificados em virtude de novas experiências/vivências humanas.

A consciência é desenvolvida a partir dessa ruptura de barreiras biológicas, pois demanda o desenvolvimento de novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições importantes para a pré-ideação, ou seja, para pensar previamente o que fazer, para que fazer, como fazer e para quem fazer: para elaborar não mais pelo instinto, mas pela intenção que, por seu turno, expressa o ser consciente.

Segundo Leontiev, o trabalho engendra a estruturação da consciência, que por sua vez se concretiza pela linguagem, razão pela qual a consciência é inseparável da linguagem, e ambas, inseparáveis do trabalho. Ao superar os limites da representação imediata da realidade (própria dos animais), o homem passa a representar cognitivamente os fenômenos da realidade, denominando-os com palavras de sua linguagem, e como resultado se formam os conceitos e os significados. Pela linguagem, passa a ser possível entre os homens não apenas o intercâmbio de objetos, mas acima de tudo o intercâmbio de pensamentos. Graças a

linguagem, que permite fixar e transmitir de uma geração a outra as representações, os conhecimentos, o homem tem podido refletir o mundo, estruturando sua consciência (MARTINS, 2015, p. 39).

Dessa maneira, a consciência significa, então, o processo de transformação, e ao mesmo tempo, a mudança propriamente dita: pois agrega a intencionalidade da ação sobre/para o conhecer e o conhecimento produzido do mundo circundante, portanto, será a ação e o que se produz, a partir dela, que auxiliará na composição das imagens psíquicas sensoriais, isto porque estas serão gestadas durante os processos de atividade que conectam o indivíduo ao mundo, quando passam a ter significação por meio dos processos cognitivos. As imagens ganham uma nova propriedade porque sua cognoscibilidade configura-se como meio para desvelar o seu caráter significativo.

A composição da consciência, por meio da relação entre apropriação e objetivação, resulta da formação de significados abstratos e de conceitos, cujos movimentos expressam a atividade mental interna que, elaborada socialmente, comporá a consciência do indivíduo. O pensamento marxiano traz como pressuposto a identificação imediata do animal com a sua atividade vital, diferente do homem que faz de sua atividade vital o objeto da sua vontade e consciência. Essa atividade vital consciente assim o é porque é a partir dela que refinará sua relação com o meio e com os outros seres de sua espécie, por meio da significação, da reelaboração e da representação da realidade através, inclusive, da palavra.

O desenvolvimento da consciência, nessa perspectiva, acontece como atividade mental interna, que possibilita a pré-ideação (MARTINS, 2015), portanto, orientando a finalidade da atividade e como atividade externa, pois a mesma é materializada a partir de uma práxis intencional, que permite a produção de novos objetos que transcenderão o uso individual para mediar a relação com o meio e com o coletivo em que está inserido e que também fará uso dos mesmos, logo, é esse uso comum um dos aspectos que caracterizam esse indivíduo como ser genérico.

Além do uso comum, um outro aspecto que compõe a caracterização da atividade consciente como elemento distintivo entre os animais e o ser “humano” é que o segundo pode configurar essa atividade como objeto de sua análise, pois dela pode distanciar-se e criar outras determinações a partir desse viés analítico, o que vai além de pressupor pelo próprio ser genérico “apenas a consciência da genericidade” (MARTINS, 2015, p. 40) para, então, estabelecer uma relação consciente para com ela: relação essa que também precisamos alcançar quando pensamos a pessoa com deficiência, como um indivíduo, sujeito e ser genérico.



Se tomarmos como parâmetro a assertiva de Markús (1974a, p. 37) apud Martins (2015, p. 41) ao afirmar que “a consciência não é na realidade senão a consciência da prática existente, e sua orientação ou intencionalidade objetual advém igualmente do caráter material-objetual desta prática” fica ainda mais evidente pensarmos, de um lado, a pessoa com deficiência nesse contexto, como ser de atividade que precisa exercer essa consciência de si, no âmbito do caráter objetual da prática, e, de outro lado, como nós, pessoas sem deficiência também necessitamos, ter uma atividade consciente, ou seja, intencional em sua finalidade, em relação à nossa coexistência com essas pessoas, seja no âmbito escolar, seja em outras ambiências sociais.

A coexistência com os seres da mesma espécie, como evidencia a terceira categoria, o trabalho e a socialidade do homem, é um elemento primordial na composição e na consolidação da socialidade humana, isto porque a atividade social e o usufruto social, a partir do que resulta dessa ação, não constituem-se tão somente como o viver e o agir em coletividade: a socialidade é base constitutiva para a ampliação da atividade vital humana, resultado do aprimoramento da ação e do próprio indivíduo ao longo da história, são as relações que forjam a historicidade individual e coletiva, afinal, como argumenta Martins (2015, p. 42):

[...] e, nesse sentido, a sociedade não é apenas o meio ao qual o homem se submete para se adaptar por força das circunstâncias, mas, sim aquele que tem criado o próprio ser humano. Desta relação homem-sociedade, sustentada pelos processos de apropriação e objetivação, apreende-se que esta não é objeto passivo das influências e determinações sociais, mas, acima de tudo, o sujeito de sua criação, sendo ao mesmo tempo o produto da sociedade aquele que a produz.

Cabe-nos, então, ratificar a relevância de pensar a pessoa com deficiência como indivíduo que deve estar imerso nesse processo que é social e histórico, de construção e tomada de consciência dessa genericidade que nos torna distintos de outras espécies animais, e que, por meio de uma atividade relacional, nos situa enquanto seres racionais, cognoscentes e cognoscíveis, na realidade objetiva natural, ou seja, o meio propriamente dito, que, também, à medida que é transformado, nos transforma subjetiva e objetivamente.

A objetivação como ser genérico pressupõe o desenvolvimento de nossas capacidades, habilidades, sentidos, propriedades estas que nos conferem a condição de “ser humano”. Tal condição se consolida à medida em que nos apropriamos do que já foi produzido historicamente. Nesse âmbito, o desenvolvimento da individualidade concreta,

especificamente humana, não surge senão através da participação ativa no mundo produzido pelo homem, através de uma determinada apropriação deste.

Essa movimentação alicerça a quarta categoria, o trabalho e a universalidade do homem, afinal, a mesma exige uma constante atividade mental interna e, em consequência, uma mobilidade corporal orgânica, que concorre, como caracteriza o pensamento marxiano, para a atividade vital humana, a qual não pode ser interpretada como adjunção de ações instintivas, mas, sim, como um processo, qual seja denominado de trabalho, apoiado por uma cadeia de ações e relações que “articulam o indivíduo à coletividade” (MARTINS, 2015, p. 43).

Será a consciência o elemento constitutivo dessa conexão, na qual o indivíduo é mobilizado a utilizá-la/desenvolvê-la para que possa transformar a matéria, representada pelas forças essenciais da natureza, em ideia, e, esta em nova matéria, portanto, uma objetivação das forças essenciais do indivíduo que, segundo o pensamento marxiano, sustentará a construção de um corpo inorgânico.

Essa construção materializa um mundo objetivo, onde a natureza é modificada, pois, como forma de ir além de sua corporalidade orgânica, o indivíduo produz formas de manter-se no meio que, por seu turno, é mudado para satisfazer suas necessidades e dar continuidade à sua própria vida, como explica Marx (1989, p. 164) apud Martins (2015, p. 43) quando argumenta que “A universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda natureza o seu corpo inorgânico: 1) como imediato meio de vida; e, igualmente, 2) como objeto material e instrumento de sua atividade vital”.

A natureza configura, então, a partir do momento em que é modificada, a continuidade de uma corporalidade que agrega, dessa vez, organicidade e inorganicidade, ou seja, ambas são intervinculadas pela interposição humana sobre o meio, resultando na produção de mecanismos necessários ao preenchimento de suas necessidades vitais não tão somente para sobreviver, mas para um agir que não apenas contempla o sujeito, mas aos outros de sua espécie, o que compõe a universalidade.

A universalidade, portanto, pode ser entendida aqui como um conjunto de características que demarca a genericidade do ser humano enquanto sujeito de atividade, isto é, enquanto sujeito de trabalho, afinal, à medida que produz objetos, a partir da relação com o meio e com os da mesma espécie, satisfaz necessidades e gera outros produtos que, por sua vez, gerarão outras necessidades, ou seja, tal dinâmica faz com que estes objetos adquiram, tanto uma função estimuladora, como uma função orientadora da atividade: amplia-se um mundo de objetivações que mobiliza cada vez mais a atividade humana.

A ação de transformar os fenômenos da natureza em objetos de suas necessidades ou de suas atividades através do trabalho, de reorganizar cognitivamente essa adaptabilidade ao meio, via heterorrelacional, formata um processo histórico-social de criação de necessidades, no qual o ser humano desenvolve suas potencialidades e capacidades, objetivando-se, assim, nos produtos de sua ação e apropriando-se, portanto, de tais objetivações “na universalidade de suas funções histórico-sociais” (MARTINS, 2015, p. 44).

De acordo à linha de pensamento marxiana, a atividade humana, caracterizada como objetivadora, social e consciente, funciona como agente, ou seja, através dela ocorre o processo histórico de constituição do gênero humano. No tocante a esse processo, como já foi dito anteriormente, o sujeito apropria-se das forças da natureza, constrói e significa objetos, aos quais são agregadas funções histórico-sociais e que são apropriados por outros seres da espécie humana. A superação dos próprios limites, promovida pela própria espécie, expressa a intersecção entre o corpo orgânico (biológico) e o corpo inorgânico (objetual) a partir da geração de uma liberdade para mover-se no meio e para heterorrelacionar-se.

Esse “ser livre”, discutido na quinta categoria, o trabalho e a liberdade, distancia-se de uma concepção idealista e abstrata de liberdade, ou seja, da ideia de que a liberdade configura-se como a isenção de toda determinação ou limitação histórico social, como se o ser livre implicasse, num desvinculamento do mundo real e das circunstâncias históricas. O pensamento marxiano (MARKÚS, 1974 apud MARTINS, 2015) analisa e sistematiza o conceito de liberdade reorganizando-o em *abstrato-negativo* e *concreto-positivo*, porém, não como categorias isoladas, mas intervencionadas e interdependentes:

Em seu sentido abstrato-negativo, a liberdade pressupõe a capacidade de livrar-se, de romper aprisionamentos, a capacidade para liberar-se de determinações limitativas. Tal fato se revela como possibilidade humana na medida em que apenas o homem, pela atividade consciente, pode *distanciar-se* de suas condições de existência e convertê-las em objetos de sua atividade. Apenas o homem pode preparar seu futuro (abstração) pela transcendência de seu presente (negação). O sentido *abstrato-negativo* de liberdade guarda a dimensão de práxis transformadora e de superação, aponta a possibilidade do homem, por sua atividade consciente, para dominar, transpor, vencer - de ser um *eterno movimento do devir*. Já o sentido *concreto-positivo* de liberdade advém exatamente de seu sentido *abstrato-negativo*, isso porque na medida em que a liberdade, em sua negatividade, pressupõe um movimento de libertação, exige a possibilidade para tanto. O aspecto concreto-positivo da liberdade, portanto, representa a objetivação das forças produtivas humanas necessárias ao domínio do homem sobre as forças da natureza (quer de sua própria, quer da natureza externa), domínio este pelo qual pode orientar teleologicamente, condição para a práxis transformadora (MARTINS, 2015, p. 44-45).

A transição da concepção abstrata-negativo à concreta-positivo demarca, assim, um raio de ampliação das ações empreendidas para a transformação, que denominamos como *superação*: esta representa a reelaboração do conceito de liberdade, de concepção abstrata e especulativa, para um movimento no qual a mesma seja apreendida como momento da realidade concreta, ou seja, como categoria integrante do trabalho, da atividade vital humana, que torna possível o recuo das barreiras naturais, a partir das condições de objetivação que fundamentam (e determinam) as alternativas e as escolhas ante diversas possibilidades em uma situação concreta.

Desta forma, no contexto da linha de pensamento marxiana, nossa capacidade de escolha, bem como o refinamento desta, advém de uma construção histórico-social, conforme a assertiva de Lukács (1979) apud Martins (2015) quando evidencia que a liberdade real é produto da práxis humana real, portanto, liberdade é aqui compreendida não como um estado, mas como uma atividade histórica que cria a realidade social, bem como as condições para vivenciá-la.

A garantia dessa liberdade e, mais especificamente, da consciência sobre a mesma, enquanto elemento que nos conecta à realidade, possibilitando melhor conhecê-la em sua dimensão, é um legado que não pode ser subtraído à existência da pessoa com deficiência. Esse legado é resultado da organização humana sob a forma de sociedade: somente essa práxis sociabilizadora é que permite a realização da liberdade individual, que não se faz de forma solitária, mas pela livre associação com outros indivíduos que, em conjunto, acabam tanto vivenciando a realização de si como a formação genérica dos outros indivíduos, porque o sujeito faz, desenvolve e transforma juntamente com os da sua espécie.

Empreender essa trilha teórica para pensar a pessoa com deficiência se torna um exercício fundamental para compreendermos o quanto é necessário superarmos, não no sentido de negar o que já foi produzido até aqui, mas de ampliar nossa concepção a partir de uma personalidade/corporalidade que, como os demais membros da nossa espécie, também existe a partir da interseccionalidade entre o aporte biológico e o aporte cultural e que, como ser genérico, demanda participação consciente e livre na construção histórico-social da humanidade em suas mais diversas manifestações de existência.

Outrossim, para melhor compreendermos a constituição genérica que singulariza a espécie humana, para que pensemos a pessoa com deficiência neste contexto, faz-se importante continuarmos essa trilha propositiva-crítico-reflexiva ratificando a substancialidade da psicologia histórico-cultural quando edifica uma concepção outra do desenvolvimento psíquico humano: fundamentada num aporte filosófico materialista

histórico-dialético, através do qual, segundo Martins (2020, p. 13) “se evidencia a natureza social do homem, e, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico como resultado da apropriação de signos culturais”.

#### 4.3 O DESENVOLVIMENTO HUMANO: O “SER” E O “VIR A SER” DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Nosso alinhamento epistemológico à psicologia histórico-cultural e à pedagogia histórico-crítica decorre da linha assertiva que estas mantêm quando reafirmam e explicam a natureza social do indivíduo, bem como sua estreita relação com o desenvolvimento psíquico por meio da apropriação de signos culturais, e, mais especificamente do papel exercido pela educação escolar nesse processo.

Nesse sentido, ratificamos a importância do nosso estudo ao colocar em evidência a pessoa com cegueira e a sua produção escrita no Enem, afinal, embora a ambiência escolar não seja a nossa principal circunscrição de pesquisa, não há como não expressar que estamos intervencidos à mesma, haja vista que a aquisição de habilidades leitoras e escritoras são parte de um complexo mosaico de objetivações e apropriações histórico-culturais que mediam o desenvolvimento humano, em tempos e espaços diversos, ao mesmo tempo em que fazem parte da ampla dimensão de ações que definem e consolidam a existência da instituição escolar, logo, ao utilizarmos como aporte a concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano, é fundamental pensar a pessoa com deficiência como sujeito que não deve ser alijado deste trajeto de desenvolvimento, mas conectado à apropriação de signos/objetos culturais, como a leitura e a escrita, por meio de uma atividade de ensino desenvolvente e pautada em efetiva aprendizagem.

Para tanto, torna-se imperativo expor sucintamente as etapas que qualificam este ciclo desenvolvimental que compõe a genericidade humana, compreendida como um extenso processo de instituição do indivíduo como ser social e histórico, dotado de atributos que lhe asseguram a pertença ao gênero humano, portanto, segundo Martins (2020, p. 32) “o acesso ao patrimônio cultural, ao universo simbólico, é o que institui a existência humana na qualidade de um permanente *vir a ser*. Vir a ser, que não resulta espontâneo, mas produzido pelo *trabalho educativo*.”

Essa assertiva ratifica nossa intervenção ao pensamento vigotskiano que concebe o desenvolvimento humano como consequência do entrelaçamento dos pólos biológico e cultural, os quais interrelacionam-se numa compreensão dialética. Martins (2020) destaca que

uma compreensão dialética materializa-se à luz de princípios que orientam para a captação da realidade, quais sejam, o de totalidade, movimento e contradição.

O princípio da contradição revela o movimento que ocorre a cada período do desenvolvimento, ou seja, cada período “representa a superação por incorporação do período precedente [...], ou seja, cada período nasce ‘dentro da barriga’ do anterior.” (MARTINS, 2020, p. 33). Esse movimento nascedouro e contínuo, entretanto, não é natural, demanda um ciclo de ações superatórias, ou seja, é um processo mediado, dependente de interposições que façam gerar, orientar e conduzir as mesmas, logo, como bem sublinha Martins (2020, p. 33), e como precisamos ter bem clara esta compreensão no exercício da docência, “a educação escolar é, na sociedade moderna, uma interposição inalienável desse processo” que não deve jamais, sobretudo nos dias atuais, alijar a pessoa com deficiência do desenvolvimento de comportamentos complexos culturalmente formados, o que inclui o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras como forma de expressar sua compreensão sobre o mundo.

Realizar a análise da produção escrita de pessoas cegas no contexto do Enem implica pensar a função precípua da educação escolar como agente de mediação na consolidação do desenvolvimento psíquico humano, portanto, de compreender que

o trabalho pedagógico destinado às crianças, aos jovens, enfim, a todas as pessoas, precisa levar em conta que o observável, o manifesto e visível a cada período oculta e ao mesmo tempo revela o produto do passado e os germens do futuro (MARTINS, 2020, p. 33).

Entendemos, dessa maneira, numa perspectiva dialética, que compete ao exercício docente uma compreensão da escolarização como um processo estrutural e desenvolvimental do sistema psíquico, no qual rupturas e saltos qualitativos mobilizarão, como argumenta a linha vigotskiana, a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores.

Periodizar o desenvolvimento humano é uma forma organizativa de explicá-lo: a psicologia, ciência que estuda o psiquismo e a conduta humana realiza esse movimento quando traça, por meio de abordagens teóricas, momentos, fases ou etapas do desenvolvimento humano desde o nascimento até a idade adulta. Vigotski, Luria e Leontiev (TULESKI; EIDT, 2020) o fazem através da abordagem da psicologia histórico-cultural, buscando elucidar o incomum, ou seja, de que modo e por que se formam diversas formas de conduta humana complexas, diferentes das dos animais.

Considerar as especificidades do desenvolvimento natural e cultural, investigar a particularidade do processo de modificação do comportamento (denominada por Vigotski de desenvolvimento cultural) foram os caminhos percorridos por Vigotski para elaborar e fundamentar o que hoje conhecemos por psicologia histórico-cultural. A partir dos estudos de Engels, o psicólogo soviético toma como pressuposto “a natureza transformadora da atividade especificamente humana, a qual produz algo novo por meio do trabalho” (TULESKI; EIDT, 2020, p. 36).

A partir da sistematização da lei da internalização como lei geral do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, mais especificamente, da lei da internalização das funções psicológicas como princípio sociocultural do desenvolvimento psíquico, Vigotski argumenta que:

É preciso fazer distinção entre os meios externos do desenvolvimento cultural (instrumentos e signos) e os processos de desenvolvimento das funções. Enquanto os primeiros se referem às ferramentas *materiais* e *simbólicas* que produziram as transformações psíquicas (fala, escrita, cálculo, desenho etc.), os últimos se referem às funções específicas, como memória, percepção, atenção e pensamento conceitual, que se transformam valendo-se dos primeiros (TULESKI; EIDT, 2020, p. 38).

As autoras explicam que Vigotski destacava a distinção entre essas duas linhas de desenvolvimento porque envolviam grupos de fenômenos, mas, ao mesmo tempo, sublinhava a sua intervinculação em conjunto, pois convergiam em processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. Ao definir o homem cultural contemporâneo, o pensamento vigotskiano expressa que este é resultado de dois processos distintos de desenvolvimento psíquico: de um lado, resulta de um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição da espécie *Homo sapiens*; e, de outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser cultural.

A linha de pensamento vigotskiana traz como argumento que, ambos os processos, o desenvolvimento biológico e o cultural da conduta estão presentes separadamente na filogênese e são duas linhas independentes de desenvolvimento, estudadas por disciplinas psicológicas diferentes, porém na ontogênese, emergem unidas. Tuleski e Eidt (2020) reiteram que os estudos vigotskianos, nesse contexto, retomam o desenvolvimento filogenético para elucidar o percurso do desenvolvimento ontogenético, ocorrendo igual procedimento nos estudos de Luria e Leontiev.

Entendemos, ao propormos essa incursão propositiva-reflexiva agregando a pessoa com deficiência a esta discussão, como essencialmente necessário também pensá-la como sujeito, indivíduo que compõe a genericidade humana, estudada e analisada pelos elaboradores da psicologia histórico-cultural, esta, compreendida como aquela que viu como necessário partir de onde termina a evolução puramente biológica e tem início o desenvolvimento histórico e cultural da conduta e compreender todo o percurso histórico da humanidade, desde o homem primitivo até o cultural da atualidade (TULESKI; EIDT, 2020).

As mudanças que ocorrem no plano biológico e histórico se intercomunicam: consolidam um processo de formação biológico-social da personalidade que é iniciado na infância. Na perspectiva vigotskiana, à proporção que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural passa a ser um processo biológico historicamente condicionado. Tuleski e Eidt (2020) exemplificam como a atividade natural humana não contempla a possibilidade de voar, mas a ampliação das atividades, decorrente da ampliação das condições para que estas aconteçam, geram ferramentas ou “um corpo inorgânico” (criações artificiais) que materializam as possibilidades para tal.

É este corpo inorgânico, extensão do corpo biológico, que auxilia e compõe, em caráter permanente ou provisório, tanto a nossa como a existência das pessoas com deficiência: próteses, órteses, bengalas, aparelhos auditivos, lupas manuais e eletrônicas, implantes cocleares, cadeiras de rodas, entre tantos outros milhares de instrumentos criados que irão auxiliar na superação de uma conduta biológica para agregar uma conduta cultural, gerando, assim, de acordo com o pensamento de Vigotski, um sistema de atividade determinado simultaneamente pelos órgãos naturais e artificiais, em unidade dialética, em que órgãos naturais e artificiais coexistem.

Este corpo inorgânico é fruto de um processo de formação cultural de conduta, pois transcende o caráter biológico de existência e materializa a diferença entre o comportamento humano e o animal. Essa conduta, modificada ao longo do tempo e dos espaços diversos de sobrevivência, é que também demarca a transição das funções elementares às funções superiores. Segundo Tuleski e Eidt (2020) é Vigotski que investiga formas rudimentares do desenvolvimento do comportamento cultural (eleição de um comportamento ou escolha - volição, vontade ou livre arbítrio; memória cultural e pensamento aritmético)<sup>18</sup>, para, então, chegar às funções elementares e superiores.

---

<sup>18</sup> Para melhor aprofundamento ler o artigo “A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores”, do livro “Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico”, ver referências. Neste artigo temos uma melhor compreensão dos experimentos feitos por Vigotski,



A linha de pensamento vigotskiana sustenta que para todas essas formas rudimentares acima descritas é a ação humana que as modifica, a partir da introdução de um estímulo auxiliar, que, em consequência, acarretará o domínio da situação com a utilização de elementos externos (signos auxiliares) para tomadas de decisão em diversas situações da vida cotidiana, individual ou coletiva, assim, entre o estímulo do ambiente e a reação imediata, será acrescido um elemento externo, ponto crucial para o desencadeamento de novas ações humanas.

Diferente da psicologia clássica, que se apoiava na tese principal de que os processos psíquicos são reações a estímulos (cujo esquema fundamental de seus experimentos era o de estímulo-reação “S-R”) (TULESKI; EIDT, 2020), a psicologia histórico-cultural explica que é o próprio homem quem cria os estímulos que determinam suas reações, assim como os utiliza como meios para dominar os processos de sua própria conduta.

A conduta elementar, subordinada aos estímulos dados, é superada, então, pela conduta superior, subordinada aos estímulos criados artificialmente, concebidos como signo, a partir do momento em que é utilizado para dominar a conduta própria e/ou alheia. Esse domínio, concebido como a capacidade de significar, é explicado pelo pensamento vigotskiano pelo comportamento que o ser humano passa a ter quando mobiliza a formação de novas conexões cerebrais externas com o meio, interpretando-o, seja nomeando-o, seja ressignificando-o.

O domínio das forças da natureza corresponde a uma determinada etapa no domínio da conduta humana. A condição de criar signos e alterar as nossas próprias conexões cerebrais, tendo como estímulo precípua a vida social, permite novas formas de regulação de conduta. A criação e o emprego de signos, o fabrico e a utilização de outros instrumentos caracterizam, desse modo, a expressão do domínio de si e da natureza externa, mas, isso só acontece porque

a possibilidade de autorregulação do comportamento ou a capacidade de dirigir voluntariamente e colocar a seu serviço suas funções psíquicas decorre de um processo de internalização das relações exteriores, sociais. Pela regulação da conduta alheia exercida por meio dos signos (diversas formas de linguagem simbólica) ou processos de significação no interior de atividades sociais compartilhadas, cria-se em cada sujeito singular a condição de recriar internamente tais dispositivos externos (essencialmente culturais) e colocá-los a seu dispor, em forma de autoestimulação (TULESKI; EIDT, 2020, p. 43).

---

com crianças de faixas etárias diversas, para explicar que as funções rudimentares, surgidas nas primeiras etapas do desenvolvimento cultural, conservaram, através do princípio da estrutura e da atividade, o protótipo de todas as demais formas culturais de conduta que demarcam uma evolução histórica e não exclusivamente biológica.

O emprego de signos modifica a conduta do indivíduo e de outras pessoas, bem como os processos psíquicos de ambos. O fabrico de instrumentos dirige-se ao meio externo, para que o mesmo seja alterado e modificado. Ambas são atividades que mediam a relação do homem consigo e com os da sua espécie, traduzem o domínio da natureza e o domínio de si: por isso são denominadas de função psíquica superior ou conduta superior (VIGOTSKI, 2000c apud TULESKI; EIDT, 2020).

Dessa forma, explica-se a lei da internalização, ou a lei principal de desenvolvimentos das funções psíquicas superiores ou culturais, cujo aspecto relevante assinala a colocação das relações sociais de produção como o elemento que coloca as condições para a superação do comportamento direto, imediato, para o comportamento cultural mediatizado por instrumentos (ferramentas) e signos (símbolos) (TULESKI; EIDT, 2020).

Ao adotarmos a psicologia histórico-cultural como aporte teórico que fundamenta nosso estudo, corroboramos a assertiva que explicita que é na e pela atividade que o psiquismo se desenvolve, assim, quando destacamos a pessoa com deficiência como um ser de atividade, compreendemo-la como indivíduo que, de acordo à sua composição biopsicossocial, tem o direito legítimo de desenvolver e realizar suas propriedades internas, para intervir como sujeito em relação às coisas e como personalidade em relação às pessoas, experimentando influências recíprocas.

Atividade, nesse contexto, não é tudo que o indivíduo faz, mas aquilo que ele faz movido por uma intenção, buscando responder a uma necessidade. O objeto gerado constitui, assim, o motivo da atividade. A realização da atividade exige a mobilização de inúmeros processos internos e externos que chamaremos aqui de “ação”, e de “operação” as maneiras de executar cada ação.

Tomemos como exemplo, como trazem Tuleski e Eidt (2020), o uso de uma colher para alimentação: esta seria a atividade; as ações desenvolvidas para uma criança perceber este uso cultural seriam as etapas em que não necessariamente já fosse orientada a fazer esse uso específico, mas, por exemplo, ser ensinada a segurar a colher pelo cabo e não pela concha e a forma como seria ensinada para chegar a esse entendimento, brincando previamente com esse instrumento e vendo adultos utilizá-lo no momento das refeições, ou seja, em sua mobilização interna e externa começará a modificar a sua conduta em relação ao domínio de uso daquele objeto.

Nesse ínterim, reafirmando a atividade como desencadeadora do desenvolvimento humano e como forma do indivíduo atuar sobre a realidade, visando satisfazer suas necessidades físicas e psíquicas, Tuleski e Eidt (2020) atentam para o fato de que não há

apenas uma forma de relação do ser com a realidade, portanto, a nossa relação com o mundo acontece de modos diferentes em momentos diversos da vida. Para tanto, cada período da existência, ao longo do desenvolvimento, será mediado pela atividade dominante, principal ou guia, aquela que orientará a formação do psiquismo e da personalidade via interação social, que dará origem a outras atividades e promoverá a formação ou reorganização dos processos psíquicos (neoformações).

As neoformações constituem o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, são a materialização das mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade. São estas formações novas (VIGOTSKI, 1996 apud TULESKI; EIDT, 2020) que determinam a consciência, ou seja, a experiência viva da relação (interna e externa) com o meio, seja na infância, seja em outras fases da vida, portanto, as neoformações, surgem da situação social em que o indivíduo está inserido, a partir da qual serão exigidas reações determinadas. Esse movimento reativo mobiliza funções em processo de desenvolvimento, no sentido de atender às exigências sociais externas.

Por outro lado, para que haja um efetivo desenvolvimento há que se modificar as relações sociais. De acordo com Tuleski e Eidt (2020), a linha de pensamento vigotskiana explica que situações sociais de desenvolvimento desencadeiam processos internos de desenvolvimento: a percepção infantil do bebê, por exemplo, tomada como unidade biológico-social, vai refinando-se à medida que as situações de interação com as pessoas ou com o meio são intensificadas, ocorrem os saltos qualitativos, modificam-se as percepções de sons e imagens, fixa-se o olhar e o comportamento passivo dá lugar a formas de conduta mais ativas.

Nessa mesma linha de análise são as novas aquisições de conduta que demarcam a necessidade de mudança do entorno social, ou seja, a criança não será mais a mesma, há que se criar novos modos, num sentido mais amplo, de educar esta criança. O pensamento vigotskiano concebe essa mudança como uma guinada no desenvolvimento, a qual produz um choque, uma espécie de confronto que produz novos comportamentos. Esses momentos de mudança, compreendidos como “períodos críticos” não têm um caráter estanque e linear, isto é,

os períodos críticos são distintos para distintas crianças, e as variações dependem do caráter concreto em que se manifestam (situação social de desenvolvimento). Por quanto mais tempo as relações sociais se mantiverem fixas e não se modificarem, ou continuarem com a mesma configuração anteriormente existente, mais se prolongará e se intensificará a crise (TULESKI; EIDT, 2020, p. 54).

Dessa maneira, a crise surge como elemento fundante para a continuidade do desenvolvimento, pois deverá ser empreendido um movimento de superação, portanto, uma mobilização na situação social de desenvolvimento da criança, incorporando novos ganhos, que, por seu turno, desencadearão outras neoformações, reorganizando a conduta comportamental, gerando novas crises, e, em consequência, novas transformações decorrentes dos vínculos estabelecidos com o meio e com as outras pessoas.

Embora o psicólogo soviético tenha proposto uma pedagogia das idades críticas, considerando a unidade indivíduo-sociedade, periodizando sistematicamente o que ele denomina de períodos estáveis e de crise, em que processam-se condutas e a transformação destas para outras, é importante frisar que em sua linha de análise, conforme ratificam Tuleski e Eidt (2020) “essa divisão não obedece a critérios cronológicos rígidos” (p. 55), assim, torna-se precípuo pensar na relação “entre a situação social de desenvolvimento que coloca a criança em atividade e as transformações alcançadas que geram as neoformações, considerando as características culturais e de classe social e demais especificidades.” (TULESKI; EIDT, 2020, p. 55).

Nesse sentido, consideramos relevante a adoção de uma postura crítico-reflexiva acerca da pessoa com deficiência nesse processo, como indivíduo que está imerso nessas características culturais, que está inserido diretamente nas relações de classe social, as quais também produzem a condição da deficiência, e como pessoa que possui um funcionamento corporal com especificidades que tanto a colocam como parte de um núcleo social coletivo, como também revelam a sua condição individual e singular de existir.

Considerar a pessoa com deficiência (e sem deficiência) como um ser de atividade demanda um exercício docente intelectual implicado na superação de discursos e práticas exclusivas, que não privilegiam a percepção da deficiência como um fenômeno biológico-social que também é produzido pela desigualdade social e, como tal, também pode ser evitado.

As diversas manifestações de existência corporal pela condição da deficiência podem, por exemplo, não possibilitar que esta pessoa tenha um desenvolvimento autônomo e independente, o que mobiliza não apenas recursos materiais, como seu corpo inorgânico, mas uma rede humana de apoio à existência desta pessoa, o que irá repercutir, direta ou indiretamente, na vida das pessoas que formam essa rede: exemplo são as mães que se tornam as principais (ou mesmo únicas) cuidadoras de seus filhos, em decorrência da ausência dos genitores (física, financeira, psicológica, ética), abnegando suas vidas em detrimento de uma dedicação integral aos mesmos por não possuírem, por parte do estado, um suporte

multiprofissional que acompanhe e potencialize o seu desenvolvimento biopsicossocial de acordo às especificidades que cada pessoa com deficiência apresenta.

A diversidade, através das pessoas em suas diversas manifestações corporais de existência, grita e sinaliza a todo o instante a sua presença na estrutura de relações que a espécie humana construiu e assim continua a fazer ao longo dos tempos. Ser indiferente, nesses tempos em que somos testemunhas oculares de uma pandemia que dizimou milhares de pessoas, significa perder a oportunidade de exercermos uma atitude heterorrelacional, em que a responsabilidade com o outro repercutirá em benefícios para consigo próprio.

Este é também um papel de responsabilidade social no exercício da docência: saber-se como um ser de heterorrelações e construir-se efetivamente responsável pelo outro, buscando aportes que também culminem na mudança de atitudes frente à coexistência com as pessoas com deficiência. Um caminho histórico a ser percorrido, mas nunca fechado ao primeiro passo da caminhada. Sigamos.

Um passo a ser dado nessa trilha que compõe a formação de nossa personalidade docente é o aprofundamento teórico acerca do desenvolvimento humano, indo além daqueles conhecimentos adquiridos na formação inicial. Ao considerarmos a unidade indivíduo-sociedade e as contribuições da psicologia histórico-cultural como aporte para compreensão do desenvolvimento psíquico, apresentamos, na próxima página, um quadro-síntese em que evidenciamos, conforme citado anteriormente, as atividades dominantes de cada período do desenvolvimento (ELKONIN, 1987 apud TULESKI; EIDT, 2020) e a periodização do desenvolvimento de base vigotskiana:

### Quadro 3 - Periodização do desenvolvimento humano Elkonin/Vigotski

PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	
ATIVIDADES DOMINANTES DE CADA PERÍODO (ELKONIN)	PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO / ALTERNÂNCIA ENTRE PERÍODOS ESTÁVEIS E DE CRISE (VIGOTSKI)
Primeiro ano de vida: atividade de comunicação emocional direta	Crise pós-natal - primeiro ano (02 meses a 1 ano)
Primeira infância: atividade objetual manipulatória	Crise de 1 ano - infância precoce (1 a 3 anos)
Idade pré-escolar: atividade do jogo de papéis	Crise dos 3 anos - idade pré-escolar (3 a 7 anos)
Idade escolar: atividade de estudo	Crise dos 7 anos - idade escolar (8 a 12 anos)
Adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal	Crise dos 13 anos - puberdade (14 a 18 anos)
Adolescência: atividade profissional/ estudo	Crise dos 17 anos

Fonte: Tuleski; Eidt, 2020, p. 52;55.

Serão as atividades dominantes, portanto, produto e processo desse confronto entre o que é alcançado pelo indivíduo em cada fase e sua situação social de desenvolvimento. Dessa forma, são estas mesmas atividades que proporcionarão as neoformações, concebidas como transformações próprias a um determinado período da vida, as quais, por seu turno, intercalam períodos estáveis e períodos de crise (rupturas) em que sublinham-se com maior evidência as transformações que ao longo do tempo serão superadas por novas modificações de conduta.

É importante frisar que, mesmo que não apareçam em destaque a idade adulta e a velhice, Tuleski e Eidt (2020) evidenciam que esse aporte teórico pode ser explorado em todas as etapas da vida humana, bem como reiteram que não necessariamente tenham que acontecer de forma linear e cronológica, haja vista as especificidades que cada indivíduo vivencia, inclusive a partir de sua inserção em uma determinada sociedade, cultura e classe social. Dessa forma, por não conceber a formação psíquica como algo essencialmente natural, Elkonin e Vigotski (TULESKI; EIDT, 2020) reiteram que, a depender das circunstâncias histórico-sociais nas quais se processa o desenvolvimento do indivíduo, seu psiquismo percorrerá caminhos bastante distintos não só em conteúdo, mas também na forma/estrutura dos processos psíquicos.

A linha de pensamento vigotskiana, a partir dos experimentos realizados com crianças nas diversas faixas etárias para “elucidar a dinâmica e direção dos comportamentos culturalmente complexos” (TULESKI; EIDT, p. 58) e cujos estudos privilegiaram a percepção da natureza interna do desenvolvimento que se oculta sob os fenômenos externos, propõe o entendimento do desenvolvimento infantil, ponto de partida da existência, a partir de três assertivas: a primeira afirmando que cada etapa terá uma formação central, que será guia para todos os processos de desenvolvimento, os quais, por sua vez, reorganizam toda a personalidade em sua base; a segunda reitera que essa formação é dinâmica, variável, móvel, isto porque ao estar inserida num determinado meio social não estará alheia ao mesmo, mas, intervinculada e numa relação de interdependência com o mesmo. Nesse contexto, será essa relação mantida o que a linha vigotskiana concebe como “situação social de desenvolvimento”; e, por fim, a terceira assertiva que caracteriza-se por afirmar que é preciso constatar se houve mudança na conduta, quando a criança desvincula-se de uma situação social de desenvolvimento para então ser submetida a uma nova situação social, elemento que vai gerar a “crise”, e, em consequência, a superação de formas elementares de desenvolvimento para formas superiores.

Ao acessarmos a linha propositiva vigotskiana no que se refere ao ciclo desenvolvimental humano entendemos que à pessoa com deficiência deve ser assegurado o lugar de partícipe direto neste processo, afinal, como já foi sublinhado, esta é parte da espécie humana, elemento vivo, concreto, material de uma sociedade, cultura e de uma classe social.

Compreender os períodos do desenvolvimento, numa outra perspectiva teórica, como a da psicologia histórico-cultural, significa ampliar as possibilidades de pensar e situar a pessoa com deficiência não apenas no processo educativo escolar, mas em outros itinerários formativos que funcionem como chave para o seu efetivo acesso, por exemplo, ao ensino superior e ao mundo do trabalho.

O próprio “universo” da deficiência e, em extensão, da pessoa com deficiência é um “meio” que gerou necessidades de operar saltos de conduta. A eliminação, o sacrifício, o lançamento de penhascos de pessoas que existiam de uma forma incompreendida pela sua própria espécie gerou, na sucessão dos tempos históricos, a invenção de ferramentas, a criação e o aperfeiçoamento de signos (atividade genuinamente humana) para significar a complexidade de existências diversas.

Criar condutas artificiais, mediante o fabrico e a utilização de ferramentas, demarca a inorganicidade necessária à existência humana como um todo, na condição de ser/estar deficiente ou não. Compreender os ciclos vividos pela espécie humana, na transição do

comportamento instintivo e primitivo para condutas mais complexas, envolve perceber as formas de comunicação que também transcenderam os comportamentos animais. A elaboração de formas artificiais de comunicação majoritariamente simbólicas, e não mais naturais, embasam os estudos da psicologia na perspectiva de explicar o desenvolvimento sociocultural de um sujeito singular, do nascimento à idade adulta, no qual o ser é uma unidade objetiva-subjetiva que constitui e vai sendo constituído nas relações sociais.

Essas formas de comunicação, entretanto, não restringem-se somente à análise na circunscrição do campo de saberes construído pelos estudos da psicologia enquanto ciência, elas comunicam, anunciam ou denunciam formas de conduta que, historicamente, acabam por significar a deficiência, assim como à pessoa com deficiência, por isso, é importante que abordemos sucintamente, daqui por diante, formas de comunicação simbólica geradas pela atividade sócio humana que situam a deficiência como fenômeno e como condição biológica-social.

#### 4.4 MODELOS DA DEFICIÊNCIA COMO FENÔMENO DO ENTENDIMENTO ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, REFLEXÕES TRANSVERSAIS

O desenvolvimento da linguagem como forma de expressão do pensamento, como forma de comunicar e como forma de interpretar a realidade vivida constituiu e constitui a base das relações humanas em tempos e espaços diversos. Como atividade genuinamente humana, consolida-se como um elo entre gerações que conversam entre si, concordando, divergindo, gestando outros signos e promovendo uma relação dialógica/dialética entre tempos e existências pretéritos, presentes e futuros.

Corroborando um importante fundamento de análise da Escola de Vigotski ao negar a existência de fases naturais universais válidas para todos os seres humanos em qualquer contexto e em qualquer tempo (PASQUALINI, 2020) propomos movimento análogo à vasta atividade sócio produzida para pensar, comunicar e interpretar a deficiência. A deficiência, neste sentido, como o psiquismo, tem uma natureza histórico-social, não é um fenômeno natural, mas dependente da atividade social humana, ou seja, um fenômeno historicamente situado e determinado.

Nesse contexto, faz-se necessário refletirmos sobre os signos constitutivos, que aqui denominaremos de “anunciativos” e “denunciativos”, que consubstanciam os modelos sobre a deficiência (biomédico, social), bem como delineiam os paradigmas (exclusão, segregação,



integração, inclusão) que informam sobre o “ser/estar/permanecer/problematizar” um corpo existente com a condição da deficiência.

Entendemos que essa análise não deve dispensar o aporte da relação dialética indivíduo-sociedade, afinal, é a atividade de significar, determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento histórico, que fará transformar nossas formas de conduta frente à realidade, portanto, mobilizando mudanças internas que, por seu turno, culminarão no estabelecimento de outras formas de relação com os outros indivíduos, com deficiência ou não, e com o meio.

Numa perspectiva dialética, em que o princípio da contradição concebe a realidade como fruto da luta dos contrários, “anúncio” e “denúncia” emergem como movimentos de significação e ressignificação de um dado fenômeno da realidade, isto porque se tornam duas forças que, simultaneamente, se opõem e se combatem, sendo inseparáveis, porque também estabelecem relações de reciprocidade, constituindo-se, assim, como unidade dos contrários, contradição essa própria e interna, geradora de novas ações.

Ainda nessa mesma linha teórico-propositiva da psicologia histórico-cultural, que analisa o desenvolvimento humano como decorrente do entrelaçamento dos polos biológico e cultural, a partir do qual ambos intervinculam-se e interdependem-se porque são mediados pelas situações sociais de desenvolvimento, compreendemos que podemos transpor este mesmo entrelaçamento aos signos produzidos para significar a deficiência, ou seja, podemos afirmar que os signos que a “anunciam” e/ou a “denunciam” também são determinados e condicionados pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, são signos que à medida que são transformados expressam um movimento de transformação de quem os produz: resultado disso são as percepções e as práticas sociais que materializam a deficiência como fenômeno humano e como condição singular individual.

O materialismo dialético elabora como princípio a perspectiva de que a realidade (representada pelos mais diversos fenômenos) é movimento, isto é, tudo se transforma, embora essa transformação pressuponha uma determinada estabilidade que será superada para que haja uma mudança de qualidade nestes fenômenos.

A composição de modelos e de paradigmas acerca da deficiência revelam esse movimento de transformação na compreensão deste fenômeno biológico-social. A transição de um modelo a outro, ou de um paradigma a outro, e mesmo a coexistência destes, nos dias atuais, nos sinalizam a urgência na mudança de conduta, e, análogo ao desenvolvimento do psiquismo, no qual as condições de transição são gestadas por forças internas e externas ao

mesmo tempo, também precisamos exercitar esse movimento transitório para situar a pessoa com deficiência no contexto da educação escolar e no contexto mais amplo da sociedade.

A imersão na atividade docente requer um exercício de colheita epistêmica teórico-prática efetiva, afinal, o “coexistir” com a pessoa com deficiência precisa ser exercitado como uma necessidade interior, pois

À medida que se desenvolve e conquista novas capacidades, o indivíduo começa a se dar conta de que o lugar que ocupa no mundo das relações humanas que o circunda não corresponde com suas possibilidades, as quais já superaram seu atual modo de vida. Isso desencadeia um esforço para modificar o lugar que ocupa nessas relações. Essa necessidade interior, então sentida pela pessoa [...] emerge em conexão com o fato de se estar enfrentando novas tarefas e novas exigências educacionais e sociais (PASQUALINI, 2020, p.77).

Essa conquista de novas capacidades no âmbito da docência se põe como um desafio à compreensão de que não estamos preparados para lidar com aprendizes com deficiência. Nos damos conta do lugar que ocupamos na vida destas pessoas, como mediadores de sua aprendizagem enquanto elemento formador de seu psiquismo demanda a superação do estado “de não estar preparado(a) para tal”: eis o princípio da contradição, não de opor-se negando o fenômeno, mas percebendo que a oposição que a existência do fenômeno gera, por exemplo, a negação da capacidade de lidar com o mesmo será a condição real na criação de possibilidades para a sua compreensão, através de uma mudança de conduta frente ao mesmo.

Nesse contexto, pensamos como pertinente manter nossa linha propositiva reflexiva sobre a perspectiva dessa mudança, já que, inicialmente, agregamos o já apresentado aporte teórico da psicologia histórico-cultural, em que evidenciamos a pessoa com deficiência como um ser de atividade, outrossim, propomos um outro exercício na criação de possibilidades de mudança de atitude, qual seja, o de acessar, de acordo à nossa compreensão, a produção sócio-anunciativa e denunciativa sobre a deficiência.

Os signos “anunciativos” da deficiência, de acordo à nossa análise, compreendem a produção sócio-anunciativa elaborada conhecida pelos modelos sobrenatural e biomédico da deficiência. Os signos que denominamos como “denunciativos” e que se opõem ao anúncio da deficiência cumprem o papel de colocar em evidência uma atividade outra de significação, dessa vez, na perspectiva da pessoa que vivencia essa condição, denominada de modelo social da deficiência. Conforme já destacamos, nosso movimento de análise é dialético, no sentido de dizer que embora distintas, tais produções sócio-anunciativas se intervenculam e se interdependem, ambas gestam-se uma no interior da outra, ou seja, para realizarem-se, ainda que em movimentos contrários, dialogam entre si.

O próprio uso da expressão “deficiência”, segundo Silva (2019, p. 54), só passa a ser disseminado “a partir do pensamento científico do século XIX ao categorizar variações nas funções e formas humanas como anormalidades e desvios”, dessa maneira, a categorização de pessoas consideradas como anormais e desviantes contemplava, numa ampla dimensão, segundo essa mesma autora, indivíduos marginalizados da qual constavam pobres, escravos e loucos, por exemplo.

O modelo sobrenatural vincula a manifestação de existência corporal diversa à interposição de um poder místico superior, preconizando tal manifestação como decorrente de uma benção ou um castigo, respectivamente, frutos da benevolência ou ira divina. Como manifestação imputada pelo desagrado ao divino, essa forma diversa de existência configura-se como uma sanção a uma suposta falta cometida pelo indivíduo que vive essa condição corporal orgânica ou mesmo por entes familiares, na atual existência ou mesmo por ancestrais. Exorcismo, sacrifício, rituais, entre outras formas de banimento, são as atividades que irão regular a conduta humana neste período, isto porque afeta o ser/estar daquele indivíduo e do núcleo familiar em que está inserido no âmbito das relações sociais. A propagação do Cristianismo provoca mudanças de conduta, mas, o “banimento social” permanece, num outro viés, pois, estas pessoas passam a ser alvo de ações caritativas e cuidados de pessoas com maior poder aquisitivo, embora seja importante frisar que as ações de benevolência visavam a uma compensação divina para os autores das ações e, não necessariamente, a coexistência com essas pessoas nos círculos relacionais comuns à época.

Numa outra direção, a manifestação fenomênica de uma existência corporal diversa é interpretada como uma expressão positiva do poder divino, dado concreto são as crianças que nascem polidáctilas, xifópagas, por exemplo, na cultura indiana<sup>19</sup>, na qual condições corpóreas que geravam impedimentos motores, tais como andar ou mesmo sentar, mobilizavam condutas de aceitação e celebração desta condição, através de festas, rituais e ofertas de presentes aos deuses e às mesmas, beneficiando, assim, esse mesmo núcleo familiar. Outrossim, mesmo celebrando positivamente tal condição, a família que quisesse

---

<sup>19</sup> Diniz, Barbosa e Santos (2009) e Silva (2019) trazem um exemplo bem contundente: o caso da garota indiana retratado no documentário *Lakshmi: a menina deusa*, do ano de 2008. Lakshmi nasceu unida a uma gêmea acéfala que deixou de se desenvolver ainda no útero materno. Decorrente disso a menina tinha oito membros e dois torços fundidos pelo quadril; o que lhe impossibilitava ficar de pé, andar ou sentar: a deficiência nesse caso era vista como algo a ser celebrado pela comunidade. A menina era cultuada e o seu nascimento garantiu a sua família um *status* positivo entre os moradores do povoado. Os aldeões acreditavam que ela era a reencarnação da própria deusa Lakshmi, divindade hindu da riqueza e da fertilidade, e buscavam sua benção diariamente deixando presentes ao lado de sua cama. Quando seus pais decidiram operá-la para separá-la do que restava da gêmea xifópaga, muitos se opuseram e até mesmo os amaldiçoaram. Ver: LAKSHMI: a menina-deusa. 2008. Documentário: Discovery Channel, 45 min., Inglaterra.

corrigir essa condição, por meio de procedimentos médicos, aliviando sofrimentos físicos nestes casos, também sofria ações intervenientes da comunidade em que estava inserida, o que ratifica, portanto, a relação com o estabelecimento de condutas (ou mesmo mudança destas) estarem ligadas às situações de interação social que faziam emergir novas produções sógnicas/interpretativas sobre a realidade circunstancialmente vivida.

A modernidade e o pensamento científico são os agentes mobilizadores de uma nova conduta, quando não a própria (processo e produto): a contestação da narrativa mística e religiosa pela narrativa biomédica aponta uma nova produção sógnica, inaugurando o que Silva (2019) concebe como “des-encantamento”, portanto, demarcando a transição do modelo sobrenatural para o modelo médico. Segundo Diniz, Barbosa e Santos, (2009, p. 68) “A entrada do olhar médico marcou a dicotomia entre normal e patológico no campo da deficiência, pois o corpo com impedimentos somente se delinea quando contrastado com uma representação do corpo sem deficiência”.

A narrativa contestatória elaborada pelo modelo médico concebe a deficiência como uma desvantagem natural que demanda uma conduta de restauro dos impedimentos corporais, com a finalidade de assegurar às pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Diniz, Barbosa e Santos (2009) destacam o movimento interpretativo empreendido pelo campo biomédico que define os impedimentos corporais como indesejáveis. Tal assertiva gera uma nova linha de conduta, na qual “o corpo com impedimentos deve se submeter à metamorfose para a normalidade, seja pela reabilitação, pela genética ou por práticas educacionais” (p. 67).

A narrativa religiosa preconizava a culpa, o azar e o pecado como as causas de uma existência corporal orgânica “atípica”. A produção sógnica elaborada pelo modelo médico, em nossa perspectiva, “anuncia” que essas causas decorrem da própria organicidade do corpo, a partir da genética, embriologia, doenças degenerativas, do próprio envelhecimento ou de causas externas (acidentes de trânsito, por exemplo). Esse processo de reorganização de conduta frente ao fenômeno da deficiência, caracterizando o corpo lesado como algo natural, ou seja, como um fato orgânico (MELLO; NUERNBERG, 2012) e “naturalizadamente” indesejado, gera uma arquitetura discursiva materializada por práticas curativas e reabilitatórias cujo objetivo central pauta-se na normalização compulsória do funcionamento dos corpos, cuja sociedade exigia novos modos de produção de trabalho.

Esse teor anunciativo do modelo médico, “constituído por” e “constituente de” novos períodos de significação da deficiência, numa perspectiva dialética, emerge como campo gestacional do modelo social da deficiência, isto porque, análogo ao que é proposto pela teoria da periodização histórico-cultural “um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente e em seu próprio interior gesta as premissas do próximo período” (PASQUALINI, 2020, p. 79), assim foi com a sociedade feudal que abrigou, dentro dela, um movimento contestatório, através do qual transformam-se as formas e as forças de produção que gestam o nascimento da sociedade capitalista, situação social que repercute diretamente na significação da deficiência e do corpo deficiente.

O modelo médico fundamenta, dessa forma, justificativas que ainda reforçam, de um lado, a continuidade de um certo banimento social do corpo deficiente quando, por exemplo, justifica práticas como a segregação e a institucionalização, pois essas seriam as melhores maneiras de garantir o cuidado especializado requerido ao pleno desenvolvimento daqueles que se desviam do padrão, e, de outro, elabora os signos que sustentarão novos desafios em forma de novas mudanças de conduta, dessa vez, para evidenciar a pessoa com deficiência: será este mesmo modelo o propulsor de um novo movimento de contestação, o modelo social da deficiência.

A década de 60 configura-se, nesse contexto, como marco de uma vasta produção signífica na perspectiva da pessoa com deficiência: organizam-se novas formas de interpretar as existências corporais concebidas em outros tempos e em outros espaços como anormais. Os teóricos do modelo social sintonizam-se com as perquirições emanadas dos estudos de gênero, feministas e antirracistas, para gerar profícuas reflexões sobre “Habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais” (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009, p. 65).

Os estudos sobre a deficiência, sob a ótica das ciências sociais e humanas<sup>20</sup>, conduziram novas percepções sobre a desigualdade imposta às pessoas que existem a partir de um funcionamento orgânico diverso, bem como ampliaram o questionamento da relação de causalidade e dependência entre impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial e desvantagens sociais.

A causalidade é contestada numa outra linha de racionalidade: ao se deslocar a

---

<sup>20</sup> Os Estudos sobre Deficiência, em inglês Disability Studies, nasceram no Reino Unido e nos Estados Unidos na década de 1970. Esse constructo teórico emerge como resultado da contestação do modelo médico da deficiência. O fenômeno da deficiência e, mais especificamente, sua compreensão é problematizado numa linha multidisciplinar que opera a destituição do caráter hegemônico imposto pelos saberes biomédicos. Ver Diniz (2007) nas referências.

responsabilidade solitária do corpo deficiente para a organização societal, propõem-se atitudes de rever a prática dos cuidados curativos e corretivos que a biomedicina hegemonicamente estabelecia como alternativa única para o bem-estar das pessoas com deficiência. Outrossim, não se tratou de negar os benefícios dos bens e serviços biomédicos no cuidado com determinadas lesões que alteravam a funcionalidade orgânica do corpo, mas questionar a exclusividade que a cura e a reabilitação possuíam na manutenção da ideia do corpo com impedimentos como anormal e patológico (CANGUILHEM, 1995, p. 56).

O modelo modelo social traz outras possibilidades de análise: não apenas para evidenciar essa existência diversa mas para apontar as sociabilidades que são afetadas no âmbito da esfera privada e familiar, revelando a complexidade do cuidar, as situações de abandono, enclausuramento e a relação da ausência do estado neste processo, por isso seria completamente equívoco afirmar que o modelo biomédico é negado pelo modelo social, haja vista as muitas especificidades que geram a necessidade de um cuidado especializado (temporário ou permanente) que vai além do alcance da esfera familiar.

Os estudos culturalistas agregam legitimidade argumentativa ao conceito de opressão problematizado pelo modelo social da deficiência (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009): em que pese as diferenças ontológicas impostas por cada impedimento (físico, intelectual ou sensorial), a experiência do corpo com impedimentos é suplantada pela cultura da normalidade. A relação dual e dialética entre o normal e o patológico intersecciona e germina o campo político contra a discriminação, esta, como conceito já consolidado para várias formas de opressão, com os estudos da deficiência, por meio da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006 apud DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009) agrega à discriminação a recusa de adaptação razoável, a qual confirma o reconhecimento das barreiras ambientais como uma causa evitável das desigualdades experienciadas pelas pessoas com deficiência.

O modelo social demarca a tessitura de uma nova linha propositiva acerca da compreensão da deficiência, destituindo-a da natureza estritamente biológica para reinterpretá-la na ambiência que as interações sociais imprimem, histórica e culturalmente, na forma de se relacionar com essas pessoas, as quais, utilizam-se da percepção opressiva e discriminatória vivida em sociedade para expressar que esta resulta de um constructo denominado de “cultura da normalidade”.

A normalidade é significada como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ou seja, que desconsidera o funcionamento corporal em suas mais diversas variações orgânicas. A contestação dessa compreensão que se desdobra em práticas

sociais exclusivas e segregativas explicita, sob nossa ótica, o que aqui denominaremos de uma produção sógnica denunciadora, que põe em evidência as restrições (barreiras) que a pessoa com deficiência enfrenta por conta de impedimentos não corporais, mas sim estruturais, como assim o sofrem pessoas negras e mulheres, por exemplo.

Esses impedimentos estruturais questionam o estabelecimento do conceito de deficiência como reunião de doenças e lesões catalogadas pela literatura biomédica e o lançam sob nova assertiva, qual seja, como Diniz (et al, 2009, p. 21) afirma “é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos”.

O entendimento da desvantagem como resultado de valores, atitudes e práticas que discriminam a pessoa com deficiência colocam-na no centro dos debates voltados à garantia dos direitos humanos para todas as pessoas, interdependendo diretamente de sua condição. É o campo dos estudos sobre deficiência que consolida a compreensão desta como desvantagem social, denunciando, de forma provocativa, a hegemonia discursiva da biomedicina sobre o normal e o patológico, interseccionando-os pelo viés cultural/sociológico.

Segundo o modelo social, são as experiências de interação social, a maneira como elas acontecem, é que definem a condição de deficiência como parte do funcionamento social ou à margem do mesmo: por isso a qualificação da deficiência como uma questão de direitos humanos, cujo teor de validade universal deve provocar em nós a reflexão-ação sobre, como bem ratifica Diniz (2007, p. 23 ; 2009, p. 67) “a relação de dependência entre o corpo com impedimentos e o grau de acessibilidade de uma sociedade, pois quanto maiores forem as barreiras sociais, maiores serão as restrições de participação impostas aos indivíduos com impedimentos corporais”. O Estatuto da Pessoa com Deficiência define como barreiras, em seu artigo 3º

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

A deficiência, nesse sentido, passa a ser problematizada: não se configurando de forma conclusiva como expressão totalitária de uma lesão que impõe restrições à participação social da pessoa, isto porque ganha um caráter conceitual complexo que não só reconhece o corpo com lesão, mas também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Essa opressão é materializada pela imposição de obstáculos urbanísticos, arquitetônicos,

atitudinais, tecnológicos, de mobilidade (transportes), comunicacionais e de difusão da informação, ou seja, que ampliam ainda mais a situação de vulnerabilidade, causada pela ausência de modificação estrutural do ambiente, e não o contrário, a eliminação ou amenização desta.

O modelo social da deficiência, como atividade humana historicamente situada, reformula condutas por meio de novas produções interpretativas que emanam de dois importantes signos: o da “deficiência” e o da “pessoa com deficiência”, o primeiro importante ponto de partida para a concepção e a consolidação do segundo, num movimento de dinâmica de interdependência pois a elaboração de ambos é, ao nosso ver, parte do processo de humanização, porque nos possibilitam, conforme colocado inicialmente neste capítulo, empreender a ação de pensar a pessoa com deficiência como sujeito empírico, como ser dotado de natureza concreta, resultado que é de nossa atividade, como espécie que se distingue de outros animais, ou seja, que desenvolve modos ou meios para firmar relações entre si a partir dos objetos que produz.

A condição histórico-social da pessoa com deficiência é também esse objeto que significa, produz ou reproduz o sujeito que vive essa condição, bem como a relação da sociedade com o mesmo e vice-versa. O modelo social retoma esse entrelaçamento dialético entre o aporte biológico e o cultural ao transcender a naturalização do corpo com impedimentos.

A primeira geração de teóricos do modelo social sinaliza a importância da inserção da deficiência no âmbito dos direitos humanos e contesta o princípio do corpo funcional e produtivo nos moldes do capitalismo, tendo como base epistêmica o materialismo histórico, entretanto, a centralidade deste último (DINIZ, BARBOSA e SANTOS, 2009) não justifica *ad eternum* a tese central da opressão social que a pessoa com deficiência experimenta cada vez que encontra uma barreira.

Silva (2019) destaca a contribuição de uma das poucas mulheres que fizeram parte deste período embrionário do modelo social, Jenny Morris: esta chama a atenção para a importância de se pensar a experiência individual que a pessoa com deficiência vivencia por conta de sua existência singular, ao problematizar que barreiras ambientais, entre outras restrições sociais, são parte relevante do “ser” deficiente, mas não a sua totalidade, porque esta condição traz, de forma muito concreta, uma vivência pessoal de restrições físicas ou intelectuais, de doença e de medo da morte.

Tal assertiva reitera, assim, o caráter complexo e “a-genérico” da deficiência que não deve ser compreendida como um homogêneo conjunto de manifestações fenomênicas que



definirão o ser/estar e o vir a ser daquela pessoa, mas que, esta, no contexto das relações e vínculos que desenvolver, também formará a sua individualidade, sua forma de captar e interpretar a si e à realidade em que está situada, inclusive, mas não tão somente, a partir de sua própria existência e funcionamento corporal diverso.

Como unidade dialética que assinala uma mudança exponencial do “ser/estar” e do “vir a ser” da pessoa com deficiência, o modelo social também é caracterizado por rupturas e continuidades: a denominada primeira geração de teóricos, formada por uma coletividade de homens, brancos e com lesão medular (DINIZ, 2007), é superada por uma geração de mulheres de dois segmentos importantes: feministas com deficiência e cuidadoras.

Nos idos anos compreendidos entre 1990 e 2000, esses dois segmentos rompem com a hegemonia masculina e segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009), embora outras abordagens agreguem capital informacional aos estudos sobre a deficiência, o modelo social também continua a denotar um caráter hegemônico, desta vez, consubstancializado por abordagens feministas e culturalistas.

Esses dois grupos centralizam o corpo para falar concretamente do mesmo, da dor, da dependência, do cuidado ou das fragilidades que a condição da deficiência preceituava ao exercício dessas corporalidades; traziam à tona a subjetividade e a dimensão complexa de condições de vida provenientes de funcionamentos orgânicos incapacitantes físicos/motores e intelectuais, aspectos que foram minimizados pela primeira geração de teóricos, voltados que estavam para a afirmação de um corpo deficiente digamos que “metonímico”, exemplo é a disseminação, por longo tempo, da figura do cadeirante como representativa da deficiência, que não teve efeito profícuo para eliminar barreiras físicas, de ordem simbólica e/ou comportamental.

Um outro viés é trazido por essas mulheres: o que contesta a independência como um valor ético para a existência. Em sua compreensão, tal assertiva não expressava a diversidade de experiências da deficiência e revelava um paradoxo interno do próprio modelo, o que concebemos como um movimento dialógico/dialético, no qual o viés analítico desenvolvido pela primeira geração de teóricos cria as possibilidades de superação deste não negando-o, mas problematizando-o, colocando-o como desafio para gerar novas condutas que não poderiam circunscrever apenas ações autônomas e independentes, mas, ações de cuidado decorrentes de um estado permanente de dependência, incompatível com uma existência nos moldes do corpo produtivo moldado pelo *modus vivendi* capitalista.

De acordo com Silva (2019), Diniz (2007) explica que a perspectiva feminista concebia a supervalorização da independência como “um ideal perverso para muitos

deficientes incapazes de vivê-lo”, pois existem (e existirão) “deficientes que jamais terão habilidades para a independência ou capacidade para o trabalho, não importa o quanto as barreiras sejam eliminadas” (p. 64).

A perspectiva feminista qualifica uma categoria de atividade que preconiza o cuidado como princípio essencial para a organização da vida humana em sociedade (SILVA, 2019), tal princípio subverte uma lógica individualista sem que esta anule a formação da individualidade do sujeito. Essa perspectiva abriga uma proposição ética que se desdobra como matriz referencial para o estabelecimento de novas condutas.

Uma ética feminista do cuidado que transcende à questão da deficiência, que nos alerta a respeito de nossa condição de interdependência e que reconhece o valor do cuidado como uma necessidade humana, implicando uma mudança política fundamental em torno de fronteiras sociais e ideológicas para que sejam compatíveis com a noção de justiça e de direitos humanos (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 643).

A relação de interdependência é compreendida, dessa forma, como um princípio da existência, pois abriga tanto o caráter de independência que é desenvolvido no âmbito do funcionamento social, como o da dependência, que é comum a toda e qualquer pessoa, desde a fase do nascimento à velhice, em que pese a necessidade de dependermos, em circunstâncias diversas (trabalho, doença, círculos de amizade) da ação e/ou interlocução de outras pessoas.

De um lado, o trabalho das feministas aproxima e reclama a deficiência como questão dos direitos humanos, para os quais as pessoas com deficiência são sujeitos que, como quaisquer outros, têm direitos fundamentais inalienáveis que devem ser garantidos pela sociedade (SILVEIRA, 2019), do outro, é a ótica vivencial das cuidadoras que sublinha discussões relevantes na manutenção do princípio do cuidado:

Assim como a primeira geração de teóricos, as feministas eram elas próprias pessoas com deficiência. Contudo, as contribuições da segunda geração também foram construídas por teóricas como a já citada filósofa Eva Kittay, ou seja, mulheres que exerciam o papel de cuidadoras. A partir de então, o argumento de que somente pessoas com deficiência poderiam escrever sobre o fenômeno precisou ser revisto e as cuidadoras tornaram-se uma voz legítima nessa arena de discussões (SILVA, 2019, p. 60).

Num caráter interseccional<sup>21</sup>, a crítica feminista denunciou o viés de gênero e classe, inicialmente presente no modelo social, pois, como assinala Diniz (2007, p. 61-62) “Ser uma

---

<sup>21</sup> Me sirvo da leitura da obra “Interseccionalidade”, de Carla Akotirene (ver referências). Interseccionalidade é um conceito que traz como marco fundante instrumental teórico-metodológico a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, como denúncia à opressão que as mulheres negras sofrem pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe. Como signo conceitual representante da teoria crítica de

mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou adulto deficiente era uma experiência muito diversa daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência”. A condição masculina sequer vislumbra a diversidade das experiências de opressão e exclusão que resultam do entrecruzamento das “avenidas identitárias” (AKOTIRENE, 2019) que as mulheres com deficiência percorrem: classe social, laço parental, gênero, raça, orientação sexual, idade, religião e assim por diante.

Essa cartografia identitária exige de nós atenção analítica para uma matriz global moderna de opressão que atinge toda a espécie humana e, sobretudo, a nós, mulheres, em tempos que considero injustificável a declarada opressão feminicida que estamos testemunhando hodiernamente. No que se refere ao nosso estudo, exercício de atenção análoga também é feito a partir do entendimento de que a pessoa com deficiência exerce trajetos identitários (conscientes ou não) em trilhas opressivas múltiplas, interseccionadas que são pelas relações entre identidade(s) e poder.

Essas relações transversalizam os embates entre a primeira geração de teóricos e a segunda geração de teóricas pois, como princípio de justiça, o cuidado não deveria subsidiar o ressurgimento de uma ética caritativa medievista e muito menos desestimular, dadas as especificidades de cada pessoa em sua singular existência corporal diversa, a independência. Para os teóricos do modelo social, havia uma ameaça política na defesa do cuidado como garantia de justiça: “a de devolver os deficientes ao espaço da subalternidade e da exclusão social, pois seria mais fácil garantir o cuidado que modificar a ordem social e política que oprimia os deficientes” (DINIZ, 2007, p. 68).

Entendemos que essa relação dialógica/dialética entre essas duas gerações foi crucialmente importante para a consolidação do modelo social. Corroboramos Silva (2019, p. 60) quando a mesma argumenta que “a deficiência deva ser entendida como uma decorrência da influência mútua das barreiras atribuídas pelo meio social com os limites de natureza física, sensorial e intelectual da pessoa”. Sendo assim, compreendemos que as reflexões e debates empreendidos pelas duas gerações intervencem-se, intercomplementam-se e interdependem-se, afinal:

---

raça, esse conceito é cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw e, a partir de 2001, após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância, em Durban, na África do Sul, o mesmo atinge amplo uso no meio acadêmico, agregando capital teórico a outras abordagens cujo tema privilegia a análise das diversas formas de opressão inscritas nas sociabilidades da existência humana. Nesse sentido, penso o mesmo como importante contributo para pensar a condição das mulheres com deficiência e das cuidadoras nas sobreposições que se acumulam e aumentam a opressão experimentada por elas, assim como para pensar a condição das pessoas com deficiência em suas identidades sociais (étnico-racial, de gênero, de classe social, de faixa etária, entre tantas outras).

[...] as contribuições das feministas são essenciais porque somente após a incorporação de suas ideias foi possível incluir no modelo social tanto as necessidades daqueles que podem se adequar ao projeto social de trabalho produtivo, quanto daqueles em situação de maior vulnerabilidade (quer pela natureza de seus impedimentos, quer pelo intercruzamento da deficiência com outras variáveis de desigualdade) (SILVA, 2019, p. 61).

Cabe ressaltar que esse movimento de intensa discussão coloca a pessoa com deficiência sob a ótica dos direitos humanos, enquanto sujeito de direitos, embora o reconhecimento do corpo com impedimentos como expressão da diversidade humana seja recente e um inconcluso desafio para as sociedades democráticas e para as políticas públicas.

Silva (2019) evidencia que o modelo social traz subsídios para a formação de nova compreensão acerca da singularidade da pessoa com deficiência. Essa mesma autora explica que os grupos sociais que abraçam essa filosofia concebem o corpo com impedimentos simplesmente como mais uma manifestação da diversidade humana, contudo, havemos de ter uma atenção mais crítica frente a esse aspecto, afinal, em nossa compreensão, não entendemos a deficiência como uma simples manifestação da multiplicidade da existência, mas como um evento biológico-histórico-social decorrente de relações de opressão que operacionalizam as condições de produção deste fenômeno e o colocam, inclusive, como parte radical dos direitos humanos, no sentido de garantir o cuidado às pessoas com comprometimentos severos como legítima circunscrição da justiça, portanto, restringir ou mesmo simplificar parece-nos equívoco.

A história nos oferece inúmeras páginas de registro que confirmam eventos vividos pela humanidade que repercutiram no surgimento de pessoas na condição de deficientes: guerras que geraram mutilações, amputações de membros, alterações neurofuncionais; condições de pobreza que eram pano de fundo para processos de adoecimento que geraram (e ainda geram) sequelas impeditivas das mais distintas naturezas; a desorganização estrutural de sistemas de saúde que não contempla a todas as pessoas; a desigualdade social na distribuição de bens mínimos para o bem-estar físico e mental dos indivíduos, o feminicídio (atente-se para o fato da Lei Maria da Penha consolidar-se como aparato jurídico em virtude de uma tentativa de feminicídio culminar com a paraplegia da mulher que dá nome à lei) (MELLO; NUERNBERG, 2012) e tantas outras causas advindas de uma organização societal que ainda não se ajustou por completo à diferença.

Esse desajuste vem sendo amplamente combatido por vários segmentos populacionais diretamente atingidos pelas formas de opressão. No que diz respeito às pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das

Nações Unidas é um divisor de águas nesse movimento porque além de instituir um novo marco de interpretação do fenômeno, também exigiu a revisão imediata do conjunto de leis e ações do Estado, nos mais diversos países, referentes à população com deficiência.

No Brasil, o documento mais atualizado e representativo dos direitos da pessoa com deficiência é a lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Silveira (2019) informa que esta lei dialoga com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, além de ser ratificada pelo Congresso Nacional e incorporada ao texto Constitucional brasileiro por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto Executivo nº 6.949/2009, sendo referida como o primeiro tratado de Direitos Humanos do século XXI.

A letra da lei repercute uma intensa mobilização da pessoa com deficiência para conscientizar a sociedade sobre o princípio heteronômico das relações, no sentido de assumir-se como agente responsável na promoção do respeito, da aceitação e do suporte necessário às diferenças, personificadas por corpos economicamente produtivos ou não. Esta seria, inclusive, a premissa para a assunção de um novo modelo, no contexto mundial: o dos direitos humanos ou o biopsicossocial (Silva, 2019), o qual desdobra-se num entendimento mais amplo sobre a garantia de recursos e ferramentas para viabilizar não só o ser/estar das pessoas com deficiência em sociedade, mas das demais pessoas nas situações em que são demandadas modificações ambientais para seu ir e vir.

Em outro estudo, Bisol, Pegorini e Valentini (2017) sublinham que essa nova perspectiva acerca da pessoa com deficiência poderia ser também denominada de paradigma ou modelo pós-social, embora ressaltem que não haja consenso sobre o uso deste signo conceitual. As autoras sublinham que o seu uso demarca a mudança ocorrida no modelo social a partir da incursão da perspectiva feminista, a qual coloca em pauta a dimensão do cuidado (e de quem cuida) como uma questão de justiça, afinal, como corroboram (MELLO; NUERNBERG, 2012):

À medida que promove a visibilidade à dimensão do cuidado como uma questão de justiça, a perspectiva feminista da deficiência permite politizar esse contexto da vida privada, bem como resgata a condição da mulher cuidadora, muitas vezes esquecida no bojo das políticas públicas para mulheres e pessoas com deficiência (p. 642).

Nesse contexto, esse modelo pós-social (BISOL, PEGORINI e VALENTINI, 2017) propõe um outro caminho para evidenciar a deficiência como “multidisciplinar, integrada,

contextualizada e social” (p. 95). Essa assertiva reforça tanto a necessidade de um maior aprofundamento nos cruzamentos intercategoriais que a condição da deficiência também pode articular (gênero, raça/etnia, classe, religião, região, faixa etária, entre outros), como também reforça a interdependência como princípio subjacente ao cuidado e a quem cuida e elevação deste princípio à letra da lei.

Outrossim, esse modelo, ainda em processo de constituição, serve-se do aporte antropológico para pensar a corporalidade como um processo sociocultural, a partir da própria experiência do corpo deficiente, pois, a deficiência, segundo Maluf (2001, p. 96) “é também uma forma de se constituir como um determinado tipo de sujeito - nesse caso é o corpo, ou mais especificamente uma determinada corporalidade, que constrói uma determinada pessoa”, por isso a importância de agregar uma outra centralidade, qual seja, a dor que esse corpo também experimenta.

Entendemos que a deficiência, como uma das condições constituídas e constituintes da existência humana, abarca uma dimensão complexa que não se encerra no corpo, mas também na produção social e cultural que definem esse corpo e a construção social desse sujeito, transversalizado que é pelas relações de poder, um corpo que precisa ser dito e desdito a todo tempo, um corpo que precisa, enquanto pessoa, dizer e também desdizer de si e de quem o prediz, afinal, foi a conquista desse estatuto de “pessoa” que desencadeou um “efeito político singularizante” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 645) acerca dos direitos das pessoas com deficiência.

A escolha pela evidência da pessoa cega neste estudo reflete a necessidade de destacarmos a singularidade desta forma diversa de existência, mas também de percebê-la como parte de um representativo e complexo conjunto de indivíduos que, como nós, tem o direito inalienável de constituir a sua pertença ao gênero humano como ser de atividade imerso não apenas em uma rota identitária, mas como transeunte em várias “avenidas”, autor/produtor de cartografias de vida singulares forjadas nos círculos relacionais dos quais é integrante via interação social. Continuemos a rota para que não “terraplanemos” e aprisionemos nossa visão.

#### 4.5 ENEM: ENTRELINHAS PARA A DEFESA DO DIREITO À ESCRITA PELA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Importa-nos, aqui, assinalar a defesa do direito à escrita pela pessoa com deficiência, tanto apresentando os meios materiais que a auxiliam neste processo, como reafirmando a

escolha por um sujeito empírico, ou seja, a pessoa cega, que possui um caráter material de existência, mais especificamente como candidato participante do Enem, autor/produtor de textos que reverberam discursos sobre a deficiência.

#### **4.5.1 O deficiente visual como sujeito produtor de textos**

Embora tenhamos inúmeros exemplos de discursos e práticas sociais que coloquem a pessoa cega à parte da sociedade não podemos dar manutenção a estes. Como sujeitos de direitos também fazem parte de uma estrutura social que de acordo com Coulmas (2014) caracteriza a organização da sociedade, referindo-se a um ordenamento relativamente estável nas instituições que regulam o modo como diversos grupos de pessoas, distinguidas por classe social, gênero, etnia, idade, religião, língua, vivem juntas. A essas distinções acrescentamos, também, pelas suas condições corporais de existência que vão além das aqui elencadas.

À falta da visão física, ao longo do tempo, foram atribuídas concepções que agregaram sua causalidade desde a ira divina (e, contrariamente, sua benevolência, para atestar a cura através do milagre) até ao que hoje o conhecimento biomédico define como deficiência visual (cegueira e baixa visão), atual conceito usado como parâmetro para a garantia da inclusão via procedimentos educacionais específicos e para o atendimento de demandas pedagógicas de estudantes nessa condição (JESUS, 2016).

Nesse sentido, destaca-se a importância das contribuições da Educação Especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos as etapas e todos os níveis de ensino, hoje concebida numa perspectiva inclusiva, na qual a criança, o jovem e o adulto frequentam instituições regulares de ensino e instituições especializadas para terem suas especificidades educacionais atendidas e garantida sua permanência em espaços de formação.

Dessa forma, não trataremos aqui de polarizar concepções históricas e culturais sobre a cegueira, mas de compreendê-las em sua articulação com o seu tempo, porém, não há como ser indiferente ao fato de que a deficiência visual, como diferença corporal acaba por ser também o resultado de constructos sociais diversos, não se constituindo apenas num aspecto bio-fisiológico.

A deficiência visual é também “formatada” com base em influências culturais diversas. E mesmo em tempos outros, como assinala Lobo (2015), em que se questionam regras de estabelecimento de verdades e erros, a opressão do corpo cego, bem como de outros corpos “diferentes” é contundente, dinâmica, líquida e constante, porque variável, de acordo com o tempo e com as circunstâncias.

A elaboração social da cegueira, segundo Jesus (2016), integra um conjunto de imposição de valores que foram globalmente aceitos e atualizados de acordo à época vigente, contudo, não esqueçamos que embutidos de ideologia, o que significa estarem creditados, mesmo, impermanentemente, como verdadeiros e universais.

De acordo com Diniz (2007), o modelo social da deficiência pressupõe a ruptura com os estereótipos sociais acerca da diferença enquanto “imperfeição” ou lacuna de um corpo idealizado, bem como com a representação de um corpo supostamente inabilitado para a aceitação social plena. Miranda (2011, p. 94) também destaca a necessidade de “desconstrução de estereótipos existentes em relação à pessoa com deficiência”. Ainda sobre o modelo social da deficiência Barros (2005) pontua:

Essa forma acadêmico-científica (e isto é importante ressaltar, porque ela não é própria do senso comum) de descrever a deficiência é caracterizada pela maneira como, nas referências que se faz à pessoa deficiente, ou a se viver com uma deficiência, relativiza-se o sofrimento experimentado. Isso é possível na medida que o enfoque é voltado não ao corpo do indivíduo, mas ao meio ambiente social, que estando mais ou menos adequado às necessidades desse indivíduo, provoca o sofrimento que ele, então, experimenta. A gênese desse modelo interpretativo remonta à militância e à atividade acadêmica, das décadas de 1960 e 1970, promovidas por estudiosos dos Estados Unidos e da Inglaterra, principalmente. (Hughes e Paterson, 1997). Pensar a deficiência em termos de um modelo conceitual contrário ao hegemônico fora possível graças a uma escola teórica denominada *Disability Studies* (BARTON E OLIVER, 1997 apud BARROS, 2005, p. 2).

Nesse sentido, urge, cada vez mais, empreender estudos que mostrem a pessoa cega numa outra perspectiva: de tornar evidente a coexistência de várias sociabilidades dando lugar não mais àquela sociabilidade que nos mostrou corpos que foram “desumanizados” social e institucionalmente (LOBO, 2015), por isso ratificamos aqui a relevância desta proposta de estudo, porque também a pessoa cega está diretamente circunscrita na temática da Educação e da Diversidade.

Compreendemos, então, que uma outra re-significação possa ser construída no entendimento da pessoa cega como parte de nossa sociabilidade atual através da visibilização de sua produção escrita-discursiva que se constitui, dessa maneira, como uma forma de percepção do mundo e de significação do mesmo, conforme Barraga (1992) apud Americo (2002):

Reduzir os caminhos de acesso à palavra escrita do indivíduo cego, baseando-se nas limitações de sua deficiência ou a falta da acuidade visual é como impedi-lo de crescer e trabalhar a fundo toda potencialidade de seu ser. Segundo a autora, ser cego não impossibilita a pessoa de aprofundar-se no mundo das letras e ter total



conhecimento da palavra escrita. Basear-se na limitação visual como barreira para este acesso é reduzir o próprio conhecimento da língua escrita porque para o conhecimento não há limites (p. 50).

Quando Americo (2002) reporta a análise acima estritamente à escrita, na qualidade de fator de comunicação, de expressão e veículo de informação, a mesma relata que se pode inferir que o papel exercido por esta forma de linguagem é fundamentalmente um exercício constante de aprimoramento e apreensão dos movimentos evolutivos do mundo. Desta forma, deixar o sujeito com cegueira sem acesso às informações trazidas por meio da palavra escrita, é deixá-lo à parte dos conhecimentos acumulados pela sociedade, alienado de seu contexto e da história de sua época.

Segundo Coulmas (2014), a escrita é a nossa mais importante invenção. O papel que ela desempenha na sociedade é múltiplo. Dos tempos idos dos monges às tribos mais jovens contemporâneas a escrita passa por uma evolução e transcende ao caráter de habilidade especializada para ser constituída como um modo de comunicação de massa.

A humanidade vem recorrendo progressivamente à comunicação escrita em cada vez mais domínios da vida. É inegável a influência da escrita na língua, na sociedade, na economia, na política, entre tantas outras instâncias sociais. Coulmas (2014), em obra recente, intitulada *Escrita e Sociedade* reflete sobre o significado social da escrita e suas complexas relações com a estrutura social, as variedades linguísticas (códigos), normas, atitudes, educação e instituições que se fundamentam na língua escrita.

Para este autor, baseado nos estudos de Glee (1990) apud Coulmas (2014) a capacidade de ler e escrever (letramento) é considerada em interação com a estrutura social e as práticas culturais, além de ser uma habilidade técnica. Esta habilidade é expandida remodelando padrões de comunicação na sociedade, portanto, a escrita produz mudanças na língua e na sociedade e “torna visível a profundidade histórica” (COULMAS, 2014, p. 34), assim, essa profundidade, por meio da escrita, é trazida à atenção pública, através dos sentidos que se produzem.

O exercício da escrita pela pessoa cega emerge, então, como um terreno fecundo de estudos. Bruno (1996) afirma que a palavra escrita para o sujeito com cegueira, além de ser um veículo de transmissão de seu pensamento e de permitir estabelecer contato com o pensamento de outras pessoas, é, particularmente, o meio de expressar-se como ser humano e detentor de todos os direitos e deveres de cidadão. Por outro lado, Campos (1990) informa que as privações sociais a que as pessoas com cegueira estão expostas são inúmeras e exercem a função de privá-las de acreditar em sua própria capacidade, inclusive, de ler e escrever.

Entendemos, assim, que o estudo da produção escrita de pessoas cegas está *pari passu* com a discussão realizada em torno da importância da expressão escrita para o ser humano, das vantagens de se exercer a apropriação e domínio sobre a linguagem gráfica e das desvantagens de não se ter acesso ao conhecimento culturalmente propagado, o que nos instiga a responder à questão-problema proposta através da busca de pistas que deem conta desta produção, materializada tanto nas redações, como em estudos acadêmicos que possam vir a subsidiar-nos.

Apontamos a existência de uma lacuna teórica-acadêmica a partir dos estudos realizados por Figueiredo e Kato (2015), no qual as autoras apresentam uma revisão bibliográfica dos estudos nacionais acerca do ensino curricular para cegos através de uma busca sistemática em três bases de dados: Google Acadêmico, Scielo e Lilacs, de estudos publicados no período de 2004 a 2014, que tinham em seu título um dos seguintes descritores: alunos cegos; alunos deficientes visuais; crianças cegas; crianças deficientes visuais. Foram localizados 188 estudos e 56 selecionados dentro dos critérios estabelecidos. Dentre esses 56 observamos que nenhum se aplicava à produção escrita de pessoas cegas no âmbito do ENEM.

Acessamos a base de dados do Scielo com os descritores “deficiência visual e Enem” não obtivemos indicação de documentos para pesquisa; para o descritor “Enem” obtivemos a indicação de 42 artigos, destes, apenas 01 artigo (SILVA, 2014) faz menção à participação de estudantes, da cidade de Londrina, com necessidades especiais em avaliações de larga escala (Prova Brasil e Enem), nos anos de 2007 e 2008, o que reforça a pertinência de nosso estudo.

Utilizamos também esses mesmos descritores (deficiência visual e Enem; Enem), bem como o descritor “Enem e Educação Especial” no Google Acadêmico e não encontramos nenhum documento que desse conta do tema desse estudo. Buscamos também informações no Lilacs através do descritor “produção escrita de pessoas cegas no ENEM” e verificamos não constar nenhum trabalho que abarcasse essa temática, o que ratifica, mais uma vez, a relevância acadêmica e a originalidade deste estudo.

A escolha de nossa temática traz implícito o desejo de realizar uma defesa que consideramos urgente, precíua e intencionalmente contundente: a do direito à escrita. Essa defesa decorre da importância de se construir uma prática pedagógica implicada e direcionada ao exercício da escrita pela pessoa com deficiência nos seus diversos usos, face ao fato da mesma estar inserida numa sociedade de base escrita, a qual consolidou essa forma de expressão não apenas como uma forma de registro, mas como parte da atividade humana,

como veículo de manutenção de construções culturais em diferentes épocas e contextos, envolvendo também as relações de poder.

A escrita é uma prática que contempla individualidades e coletividades, ela é uma das representações e um dos artefatos culturais mais significativos que a humanidade desenvolveu ao longo dos tempos. Através dela coexistimos com a não-presença “presente” de muitos que nos antecederam e de muitos que estão entre nós e “em nós”.

Essa defesa coloca em evidência o acesso da pessoa com deficiência (portanto, o direito de fazer uso) à expressão escrita para comunicar, racionalizar e posicionar-se perante à realidade presente ou perante qualquer contexto (pretérito ou futuro) no qual sintam-se afetada à análise ou mesmo a uma postura fruitiva, para tanto, o exercício docente, numa perspectiva inclusiva, demanda a assunção de uma postura assertiva e articulada a esta que é uma necessidade devidamente revestida de um teor marcadamente legítimo e constitutivo da genericidade humana.

A escrita, ou, mais especificamente, a cultura escrita foi alçada à categoria de campo de pesquisa e, nos dias atuais, diferentes áreas do conhecimento formulam categorizações, metodologias e instrumentos de análise procurando compreender suas peculiaridades, bem como suas características dentro de um espectro complexo e de maneira alguma unificado.

Não é à toa que a cultura escrita ganhou o olhar perscrutador de historiadores, antropólogos, filólogos, psicólogos, sociólogos, pedagogos, linguistas aplicados, estudiosos da literatura entre outros campos de atuação de variadas disciplinas, afinal, a compreensão da escrita como atividade humana implica entendê-la “não apenas do ponto de vista (psico)linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (BUNZEN, 2014, p. 8).

Nesse sentido, no que se refere ao acesso e ao exercício da escrita, bem como à sua análise como objeto de estudo, nos alinhamos com a assertiva de Bunzen (2014), em que pese considerar de suma importância tanto o ponto de vista (psico)linguístico como o histórico, o antropológico e o cultural, mas de pensarmos, sobretudo, as relações de poder que encontram na expressão escrita presença significativa.

Essas relações de poder, segundo Street (2014), abrangem, inclusive, condições sociais e materiais que afetam (isto quando não determinam) a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita, portanto, não serão apenas os processos cognitivos os únicos a serem centralizados para uma efetiva aprendizagem da escrita, compreendida aqui não somente como uma habilidade “neutra” e técnica, mas como uma forma de perceber, significar, indagar e transformar a realidade, logo, de ir além do ensino dos aspectos técnicos das

funções da linguagem, no sentido de mediar situações que desenvolvam “a consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23).

A defesa pelo direito à escrita reflete nosso posicionamento e nosso entendimento da mesma como um elemento essencial não só à agenda educacional, mas também à agenda política, ou seja, do desenho da letra da lei para garanti-la efetivamente, sobretudo no que diz respeito às pessoas com deficiência. Historicamente, além das pessoas com impedimentos que também interseccionam múltiplas alteridades, outros segmentos populacionais (mulheres, indígenas, negros) tiveram esse acesso impedido, ao longo dos tempos, por convenções culturais que disseminavam a escrita e a leitura, embora com pretensões de caráter neutro e objetivo, mas que escamoteavam (ou explicitavam) interesses políticos individuais: o processo colonizatório no Brasil, a partir da ocupação europeia, é um retrato da “transferência de um letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita” (STREET, 2014, p. 31) o que, primeiramente, implicou muito mais “do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais” (STREET, 2014, p. 31).

Essa transferência, no contexto colonial, e de acordo com o próprio Street (2014) traz muito mais impacto do ponto de vista da cultura e das estruturas político-econômicas dos que fazem essa transferência, portanto, sobrepõe-se ao impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita, isto porque esse movimento empreendido pela colonialidade opera no nível das mudanças de significado, o que, num nível epistemológico mais aprofundado levanta questionamentos “sobre o que é a verdade, o que é conhecimento e quais são as fontes autênticas de autoridade” (STREET, 2014, p. 31).

Dessa forma, é preciso que compreendamos como o processo colonizatório europeu perpetrado em solo brasileiro é pautado por um processo de letramento transferido por um grupo dominante, e, diga-se de passagem, para segmentos populacionais muito restritos, com intenções igualmente limitadas por este grupo:

Há muitas maneiras pelas quais a aquisição do letramento afeta uma sociedade. Para grupos sociais com praticamente nenhuma exposição anterior ao letramento, é mais provável que o aspecto dominante da aquisição seja não tanto as consequências do letramento *per se*, e sim o impacto da cultura sobre os portadores desse letramento. Por definição, o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que os meros aspectos técnicos da leitura e da escrita (STREET, 2014, p. 45).

As inúmeras tentativas de doutrinação, o processo de aculturação a que foram submetidas as muitas etnias indígenas são um exemplo recorrente dos impactos acima evidenciados, isto porque o processo de ocidentalização sofrido pelos donos da terra nos idos da “Terra Brasilis” envolveu a aquisição forçada de um letramento que Street (2014) denomina de “colonial”.

No decorrer da história, as mulheres constituíam um público excluído das escolas públicas até o ano de 1814. Em 1815, quando sua presença passa a ser registrada nesses estabelecimentos, as meninas constituíam 8% do total de alunos matriculados e, no final do século, em 1889, a proporção chegou a 35% (MUNIZ, 2002 apud JINZENJI, 2012). Na esfera privada, de acordo com Jinzenji (2012), escrever, a exemplo das correspondências familiares, era uma das poucas formas de participação no mundo da escrita realizadas por mulheres, nas quais não havia restrições no século XIX.

Ainda no Brasil, a educação escolar é totalmente proibida à população negra escravizada. Mesmo aos libertos, denominados de “forros”<sup>22</sup>, era proibida a frequência às aulas. Esta proibição é mantida por toda a época da escravidão, mesmo durante a segunda metade do século XIX (PERES, 2020). A população negra escravizada, livre ou liberta, porém, dá indícios da não aceitação de uma condição de “iletrada”. É Peres (2020) que acena pistas da insurgência desse segmento populacional, de um lado, por meio dos estudos de Oliveira (2005) que afirma:

Em 1835, quando foram interrogados negros suspeitos de terem participado do levante dos Malês, Ignácio Santana, nagô liberto de idade já bem adiantada, declarou que “se ocupa com mandar ensinar a seus filhos hum a carpina, outro na escola e a crear o outro que ainda hé muito pequeno”. Embora não esteja claro o que significa exatamente o termo escola, certo é que não se trata da aprendizagem de uma profissão específica, porque, se assim o fosse, tê-lo-ia declarado Ignácio Santana, como fez para o seu primeiro filho citado (p. 62-63).

Por outro lado, é Luz (2013) que, ao fazer menção a Karasch (2000), também acena esse movimento insurgente quando se trata de visibilizar o domínio da leitura e da escrita entre a população escravizada. Isso decorre do fato de que alguns africanos trazidos ao Rio de Janeiro

[...] já haviam aprendido a falar, ler e escrever em português na África. Outros eram crioulos que aprenderam a língua em alguma das colônias portuguesas, mas havia também escravos que vinham de regiões da África onde o vocabulário português ou a própria língua tinham sido assimilados, graças ao longo contato com os

<sup>22</sup> Essa denominação agregava os negros que possuíam a carta de alforria, portanto fora da condição de escravos.

portugueses ou com mercadores que usavam o português. Assim, é perfeitamente possível que alguns dos escravos alfabetizados do Rio tivessem aprendido a ler e escrever português na África, ou com outros escravos da cidade que continuavam a transmitir a língua de ‘pai para filho’ (p. 76).

Nesse sentido, mesmo tendo um contexto de incentivo nulo à aprendizagem escolar da leitura e da escrita, esse segmento populacional reconhece a natureza ideológica e culturalmente incrustada na linguagem escrita, reconhecidamente utilizada para fazer valer o poder de uma determinada cultura em detrimento da sua linha de origem étnica.

Para nós, que atuamos no exercício da docência, urge pensar esse alijamento estrutural-histórico, as insurgências que dele decorrem, e como os atuais programas de letramento podem colaborar para essa realidade sustentando esse ideário que tem como premissa a leitura e a escrita como simples habilidades técnicas, ou seja, como uma “questão técnica de aprendizado das convenções de diferentes gêneros de escrita” (STREET, 2014, p. 31), portanto, de pensar e compreender porque essas convenções são estabelecidas e que caminhos podem ser construídos para que o discente possa acessar, produzindo ou lendo, esses diferentes gêneros, efetivamente, entendendo tanto os seus usos como suas “entrelinhas”.

Ao defender o direito à escrita buscamos sugerir reflexões para pensar criticamente as condições sociais em que esse letramento é ensinado e o próprio acesso à leitura e à escrita por meio de um ideário que as pressupõe unicamente como simples habilidades técnicas. Essa pressuposição caracteriza o que Street (2014) denomina de modelo autônomo de letramento, no qual o letramento é isolado como uma variável independente do contexto social, cujas consequências são representadas em termos de habilidades cognitivas.

A evidência do contexto social como cenário e como disparador de práticas de escrita e leitura revela o que Street (2014) denomina de letramento ideológico, assim, conforme o que traz Peres (2020) e Luz (2013), quando a própria assimilação do vocabulário português pelos negros africanos, ao aprenderem a ler e escrever, e a presença de negros islamizados, que sabiam ler e escrever fluentemente em árabe, revelam caminhos que se entrecruzam e culminam em ações de insurgência contra a dominância europeia, entendemos que há uma compreensão do valor da escrita, ou seja, a sua intencional apropriação, não para dar continuidade a um processo de subjugamento, mas exatamente o contrário, para enfrentá-lo estrategicamente, adotando-se a escrita entre os mentores da revolução dos malês, por exemplo, como prática comunicativa, demarcando o relacionamento entre a linguagem e a

mudança social o que, por seu turno, concorre para uma visão social da linguagem, na qual interrelacionam-se língua, letramento e sociedade.

O modelo de letramento ideológico ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado de letramento num contexto de práticas sociais específicas de leitura e escrita, levando-se em consideração que, conforme Street “a aquisição de habilidades letradas não é uma necessidade prioritária no nível individual, desde que elas estejam disponíveis no nível da comunidade” (2014, p. 35), logo, ainda que cerceados em seu direito de liberdade, parte dos negros africanos submetidos à escravidão exercem práticas letradas, como é o caso dos malês, islamizados, que sabiam ler e escrever para interpretar o Alcorão e que utilizaram esse saber por terem, no seu tempo de existência, desenvolvido a consciência da natureza social e ideologicamente construída para usos específicos e contextualizados da linguagem, inclusive da importância do processo “escolar” nesse contexto: é também a consciência ideológica acerca da escrita como prática comunicativa que promove o ajuntamento coletivo, que alimenta o sentimento e a ação do levante contra a opressão escravista.

A importância da escrita reflete o status que esta assume ao longo da história: são os estudos etnográficos de vários autores trazidos por Street (2014) que situam uma mudança direcionada à construção de uma mentalidade “letrada” que é materializada por novas formas de pensar um cenário cultural permeado pela ideologia. O surgimento e o desenvolvimento da escrita não é apenas um elenco de procedimentos técnicos, mas uma mudança de atitude perante a compreensão da realidade, contestando o sentido de veracidade, da forma de autoridade e dos conhecimentos que eram veiculados pelo exercício da oralidade: datar cartas comerciais, por exemplo, criando uma sequência documental cronológica revela uma significação do ponto de vista legal e prático, ou seja, a datação seria uma forma de recuperar informações de maneira sistemática.

Esse sistema de datação, disseminado no século XIV, vai de encontro à teologia cristã que tinha uma outra base conceitual para a divisão do tempo, o nascimento de Jesus Cristo, assim, essas convenções de datação evidenciavam expressamente a autoria, afinal, ao datar um documento quem o fazia materializava um registro temporal e geográfico, revelando “alguém” e um “lugar” no mundo.

A linha fronteira entre o sagrado e o profano vai sendo redesenhada pelas práticas letradas que emergem face à mudança de mentalidade sobre o que seria concebido como legítimo a partir do registro escrito. A própria “forma” e não apenas o conteúdo também auxiliou na impressão de um caráter de legitimidade: adornos, iluminuras, encadernações

luxuosas são elementos incorporados à apresentação da palavra escrita para realçar a sua função de comunicar e de representar a verdade e o conhecimento. A forma do texto escrito é incorporada com a teologia cristã. Bíblias tinham apresentações requintadas e representavam a sacralidade unindo conteúdo e forma em seu contexto material, tanto que essa prática chegou aos documentos comerciais e legais, no contexto europeu.

Em sociedades não europeias, segundo Street (2014), como nas ilhas Fiji, no século XIX, por exemplo, o letramento em massa chega pela via religiosa, por meio dos missionários. Nesse contexto colonial, os nativos eram ensinados apenas a ler, portanto, o seu contato com a escrita se dava através da leitura da palavra. Em Madagascar, a partir de 1820, são introduzidos o alfabeto latino e a imprensa, suprimindo-se progressivamente a escrita árabe, esta, utilizada para a astrologia e a administração. O alfabeto latino tem seu uso expandido para a escrita de teor administrativo e para fins de doutrinação religiosa, ou seja, um letramento essencialmente demarcador de relações de poder.

Esse mesmo autor explica que outras etnias malgaxes que tinham como tradição a validação do conhecimento por meio da transmissão oral também foram submetidas, numa perspectiva colonial, a processos de letramento que, por sua vez, geraram um “contra-letramento”: na década de 1960, o povo merina tinha a tradição oral como a principal forma de mostrar o princípio da autoridade na relação entre anciãos e mais jovens. A autoridade exercida pelos anciãos, a partir do contato com a cultura escrita europeia, incorpora, então, a tradição do registro culminando com a escrita da sua própria Bíblia com suas narrativas, genealogias e relatos de acontecimentos legitimadores. Observa-se, dessa forma que

a importância das novas formas de comunicação radica em sua estrutura de poder, e não nas qualidades intrínsecas do meio de comunicação como tal. [...] a importância do meio de comunicação escrito não se baseia no fato de que ele representava um tipo de conhecimento diferente do conhecimento oral dos antigos, mas porque representava uma forma mais poderosa, impressionante e eficiente do mesmo tipo de conhecimento (BLOCH, 1989, p. 11 apud STREET, 2014, p. 50).

A aquisição da escrita é percebida e é tornada extensão de uma continuidade da tradição oral malgaxe que empreende uma prática letrada para recriar as convenções em sua organização social, mas refutando a cultura “forasteira” (STREET, 2014), rejeitando posições de superioridade que eram sustentadas pela cultura europeia. A apropriação de um sistema de escrita, no sentido de reafirmar a sua história e os seus costumes, elabora-se como resposta a uma ameaça política predatória externa. A prática letrada decorre tanto do enfrentamento a uma condição de submissão, como da mudança da forma de como se transmitia o



conhecimento de uma geração à outra. Há um propósito ideológico nessa reestruturação da tradição desse grupo social, assim, o que ocorre é uma mudança na cultura de transmissão de conhecimento.

Esses achados etnográficos trazidos por Street (2014) demonstram a importância de compreendermos como, historicamente, a escrita não pode ser pensada apenas como uma habilidade técnica a ser desenvolvida, mas de ser notada como um mecanismo de dominação e controle social, sobretudo pela forma como é apresentada e como é acessada pelos diversos grupos sociais, outrossim, pelo que o seu não acesso também pode trazer como impacto para o entendimento do funcionamento da estrutura social vigente, ao mesmo tempo em que esse “não acesso” representa um alijamento estrutural individual/coletivo, sobretudo, na realidade atual, no que se refere às pessoas com deficiência.

No modelo ideológico a instituição pedagógica não detém a centralidade como única “agência” de letramento pois há outras instituições sociais que também promovem práticas letradas. O modelo ideológico interroga o modelo autônomo de letramento, visto como aquele que pressupõe uma via de mão única no que diz respeito ao desenvolvimento do letramento, este, compreendido como sinônimo de “progresso” e “civilização”, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44). Na contemporaneidade, ao propor um modelo ideológico Street (2014, p. 44) aponta para “uma consciência crítica daquilo que se ensina e investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante”.

O modelo ideológico propõe um olhar mais ampliado para a investigação de práticas letradas (concentrando-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada), numa perspectiva etnográfica, em que se observem como estas emergem de um determinado contexto social que é a extensão e a razão para tais práticas fazerem sentido, por isso a descentralidade da instituição pedagógica como principal ambiência de letramento.

Essa descentralidade não será objeto de nossa análise porque importa-nos aqui a evidência da instituição pedagógica escolar como agência de letramento, diferente de pensá-la como central/principal, mas de não minimizar a importância de sua evidência, isso a partir de uma reflexão docente acerca da compreensão da escrita como um produto “da cultura, da história e dos discursos” (BUNZEN, 2014), ou seja, nossa linha de reflexão intenta provocar uma mentalidade/atitude propositiva de germinar, estrategicamente, via processo de escolarização, práticas de letramento a partir das especificidades que as pessoas com deficiências têm e que precisam ser alvo de um olhar docente heurístico .

Estamos sob um significativo impacto das políticas públicas internacionais e nacionais que promovem avaliações em massa para verificar a compreensão leitora e a prática escritora

no que tange aos nossos discentes, porém, é importante visualizarmos que o aprendizado da escrita é uma atividade genuinamente humana e que também é um elemento que caracteriza a genericidade da espécie, o que não significa que toda e qualquer pessoa tenha que realizá-lo, sobretudo porque há funcionamentos corporais que impedem parcial ou totalmente de fazê-lo, do ponto de vista individual. Por outro lado, os impedimentos podem ser atenuados ou eliminados se forem empregados recursos específicos para esse fim, e, no caso da pessoa cega, por exemplo, o uso do Braille, da reglete, do punção, da máquina braille, dos programas de leitores de tela, do auxílio de leitores e transcritores para garantir o aprendizado, uso e/ou acesso à expressão escrita, através da gravação ou da leitura presencial de textos diversos.

Quando ratificamos a defesa do acesso e do exercício da escrita, entendemos que, juntamente aos impedimentos físicos e intelectuais, existem também os impedimentos históricos e culturais que demandam profunda reflexão docente, nesse sentido, a defesa é também por um olhar que identifique que a forma como se dá esse acesso é também condicionada pelo fato do indivíduo estar imerso em uma rede de conceitos, convenções e práticas, os quais, inclusive, são permeados por mecanismos de alijamento de práticas concretas individuais/coletivas de escrita.

No que se refere ao nosso estudo, empreender a análise da produção escrita-discursiva de pessoas cegas no Enem 2017 implica colocar em evidência a materialidade textual de um segmento populacional que historicamente é alijado de práticas letradas e que ainda está presente de forma tímida em ambiências em que a escrita é um artefato culturalmente consolidado como forma de expressão, por isso a necessidade urgente de refletir a adoção de uma postura pedagógica que dissemine o aprendizado da escrita como uma prática irrestrita à pessoa com deficiência, na qual a ambiência escolar seja ponto de partida ou lugar de acolhida e articulação para os diferentes níveis de letramento que esse educando traz.

Nesse sentido, sugerimos a leitura de Martinez (2019) que tematiza em seu estudo os letramentos de jovens cegos na contemporaneidade, trazendo contribuição atual nesta discussão no campo da educação, sobretudo no que se refere ao ensino da leitura e da escrita para este público. A autora aborda os letramentos sociais, cuja premissa preconiza que não há supremacia da escrita sobre a oralidade, bem como ratifica a efetividade de uma visão não dicotômica na relação entre as mesmas. Essa mesma autora também utiliza como aporte teórico o modelo ideológico de letramento proposto por Street (2014), o qual defende que a escrita, a leitura e a oralidade compõem o fenômeno do letramento, opondo-se ao que ele denominou como modelo autônomo de letramento, caracterizado por reconhecer a escrita como superior à oralidade e predominante para o desenvolvimento intelectual.

Está fora de nossa linha reflexiva polarizar os modelos de letramentos trazidos por Street (2014) e sim de perceber que, ambos, ainda que discutidos de forma contrastiva<sup>23</sup>, trazem contribuições importantes à nossa temática de estudo, afinal, do ponto de vista dialético, a oposição entre esses modelos ocorre porque um é elaborado, pensado a partir das características do outro.

Essa oposição, pensada numa perspectiva dialética, na qual ambos modelos intervenculam-se e interdependem-se, solicita nossa atenção, pois mesmo colocando a produção escrita da pessoa cega em evidência e salientando a necessidade do acesso legítimo desta ao mundo da escrita, nosso maior propósito é provocar uma postura reflexiva para que esse trânsito no universo da escrita seja para toda e qualquer pessoa, com deficiência ou não.

De um lado, temos muito claro que os textos que constituíram a base para o nosso *corpus* de análise estão situados no que Street, de acordo com Bunzen (2014), denomina de modelo autônomo de letramento:

As avaliações em rede, as políticas públicas de desenvolvimento da leitura, os concursos públicos e os exames vestibulares são bons exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam tal concepção, uma vez que se baseiam na crença da possibilidade de “avaliação” do letramento dos sujeitos. Em suma, o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos (p. 9).

De outro lado, compreendemos que esses mesmos textos transcendem o modelo autônomo e revelam sujeitos afetados, interpelados por conceitos, convenções e práticas, ou seja, sujeitos que vivem práticas sociais concretas “em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais” (BUNZEN, 2014, p. 9).

Ao nos lançarmos por esta defesa pelo direito da escrita não há como não levar em consideração a capacidade cognitiva individual que o acesso, a aquisição e o desenvolvimento da escrita proporcionam ao ser humano, isso é irrefutável, ponto pacífico, entretanto, compreendemos que estes mesmos sujeitos não serão apenas indivíduos que desenvolverão a habilidade de usar, lidar ou mesmo materializar um texto escrito.

Interessa-nos, nesse contexto, ir além do entendimento do letramento como um conjunto de competências que o sujeito escolarizado deve exercitar e ampliar, assim, quando externamos a defesa de um direito como o da escrita precisamos refletir que as instituições, o

---

<sup>23</sup> Ver *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, vide referências.

texto e os sujeitos não podem ser tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social: para ir além da avaliação do que os estudantes sabem sobre o texto escrito, é necessário refazer a linha de atuação pedagógica, levando-os a compreender os diferentes usos dos textos, nos diversos contextos históricos e culturais.

Estamos imersos num contexto educacional impactado por políticas públicas internacionais e nacionais de avaliação da compreensão leitora (e, acrescentaríamos, escritora), mas não podemos nos ater tão somente a questionar a efetividade dessas linhas avaliativas que vêm sendo utilizadas por órgãos reguladores da gestão educacional brasileira, urge um olhar mais atento ao objeto que resulta de toda essa cultura avaliativa: a materialidade textual produzida pelos estudantes brasileiros e, em específico, no âmbito de nosso estudo, a que é produzida pela pessoa com deficiência, respeitando-se as suas especificidades decorrentes do(s) impedimento(s) físico(s), sensorial(is), intelectual(is) que porventura caracterizem sua forma de ser e estar no mundo.

É importante salientar que esses impedimentos não serão fator de obstáculo à produção de uma materialidade textual, desde que as barreiras (arquitetônicas, urbanísticas, nas comunicações e informação, atitudinais, tecnológicas) sejam devidamente eliminadas ou amenizadas e que não haja um comprometimento severo das funções cognitivas (atenção, percepção, memória, linguagem, raciocínio lógico) (POKER, 2013).

Nesse contexto, escrever também traduz-se por ser uma prática cultural e, como tal, essa prática é um direito legítimo de quem vive a condição de um funcionamento corporal na personalidade de indivíduo com deficiência. A prática letrada é também uma etapa a ser vivenciada, pois intersecciona o estado de natureza biológica e o estado de natureza social do ser humano. Tal intersecção constitui também um mecanismo de modificações internas que influenciam na produção signíca/simbólica na relação com a exterioridade social.

A revisão das práticas pedagógicas demanda um olhar mais que atento à diversidade na sala de aula: significa situar o lugar de direito das muitas coletividades/individualidades que não se constroem por si só, num só tempo e num só espaço, mas que reivindicam, ainda que por acenos, silêncios e faltas que notemos e façamos a sua presença efetivamente “presente” e não mais ausente pela indiferença a que ainda são submetidas na instituição escolar.

Nossa defesa não se faz de forma solitária: a garantia do acesso e do exercício da escrita não percorre apenas uma via, nem acontecerá tão somente pela ação docente individual, há que se empreender ações que decorram de um olhar sistêmico, um modo de ver que, tomando como base a abordagem dos direitos humanos, analise o fenômeno da

deficiência (e da pessoa que vive essa condição) como uma consequência da organização social e da relação entre o indivíduo e a sociedade.

A reformulação da prática pedagógica não deve prescindir o reconhecimento da pessoa com deficiência como indivíduo/coletividade, outrossim, demanda o entendimento de que tal condição de existência é parte da sociedade e, como tal, necessita de intervenção política, econômica e social, num plano macro, ao passo que, num plano micro, solicita parcerias colaborativas assertivas e intencionalmente dirigidas à promoção do acesso à aquisição e à continuidade da prática da escrita.

O modelo ideológico de letramento abordado por Street (2014) evidencia a importância do contexto social nesse itinerário que será percorrido para o acesso à escrita e a manutenção deste no que se refere às práticas letradas, logo, de cada indivíduo saber-se imerso na cultura escrita, não apenas como mero constatador de sua existência, mas como usuário, praticante e leitor pensante e crítico das mais diversas (re)produções textuais.

Entendemos que essa defesa, por nós evidenciada, inclui também sinalizar que esse contexto social, além de requerer da profissionalidade docente o entendimento e o ensino/orientação da prática letrada para a reversão do papel de consumidores passivos de textos para produtores ativos de sua própria prática letrada, também demanda uma imersão heurística na materialidade específica e concreta das condições que possibilitam o exercício da prática escrita no caso da pessoa com deficiência e, mais especificamente, da pessoa cega, portanto, de um conhecimento dos recursos que precisam fazer parte dessa ampla ambiência cultural escrita vivenciada pela humanidade.

Suportes, apoios e dispositivos integram esse percurso: o direito às práticas letradas necessita encontrar na educação escolar um relevante ponto de apoio no intuito de equiparar condições de ensino e de compreender as diversas formas de aprendizagem e, sobretudo, as condições que a potencializam juntamente com as idiosincrasias de cada aprendiz.

À pessoa cega, concomitante à vida escolar, precisa ser garantido o serviço de apoio na forma de AEE, quando, no contraturno de estudo, a mesma frequenta um Centro de Atendimento Educacional Especializado (Caee), ambiente em que terá o aprendizado do código de leitura e escrita Braille, uso do soroban, aulas de orientação e mobilidade, aulas de atividades da vida autônoma (AVA) e uso de recursos de informática. De acordo à Nota Técnica nº 55/2013, editada pela Diretoria de Políticas da Educação Especial (Dpee),

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)<sup>24</sup> e Ministério da Educação (MEC):

Os Centros de AEE, públicos ou privados, não se configuram como espaços substitutivos à escolarização. Ao contrário, representam alternativa para a reorientação das escolas especiais, promovendo sua participação no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular (BRASIL, 2013, p. 7).

Os Caees podem fazer parcerias institucionais, o que amplia a oferta de serviços, atuando, em caráter colaborativo, juntamente com uma equipe multidisciplinar (psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, oftalmologistas, assistentes sociais). Essa equipe dará suporte para a pessoa com cegueira congênita ou adquirida. No caso da cegueira congênita, destaca-se a importância da intervenção precoce (BRASIL, 2005b), caracterizada como um conjunto de procedimentos que auxiliarão no desenvolvimento das capacidades físicas, sensoriais e sociais desde os primeiros momentos de vida.

Numa abordagem ecológica, a intervenção precoce é caracterizada como “um programa voltado à orientação e capacitação da família para lidar com as necessidades específicas da criança, manter ou ampliar o desenvolvimento em ambientes naturais, como membro da família e comunidade” (BRASIL, 2005b, p. 28). A partir dessa orientação, a família é concebida como cooperadora, participando diretamente do planejamento de estratégias a serem utilizadas na ambiência doméstica, com o intuito de lidar com as necessidades da criança. A abordagem ecológica redimensiona o foco da intervenção precoce: o atendimento e a estimulação transcendem à ambiência institucional para também agregar as necessidades da criança em outras ambiências, não apenas a familiar, mas a escolar e a da comunidade em que está inserida.

A atenção precoce é um direito constitucional previsto na Constituição de 1988, sua obrigatoriedade, porém, se consolida na LDB de 1996 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial<sup>25</sup>, de 2001, que orienta a articulação com os serviços de saúde e assistência

---

<sup>24</sup> Criada em 2004 pelo Decreto 5.159/2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva e a gestão de Tarso Genro na educação, a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) era responsável por dar atenção especializada às modalidades da Educação para as Relações-Étnico Raciais, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação Ambiental e a Educação em Direitos Humanos. A extinção da Secadi foi consolidada por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

<sup>25</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

social para o atendimento às necessidades específicas de pessoas com qualquer tipo de deficiência.

No caso da cegueira adquirida, dependendo da idade em que a pessoa tem o seu diagnóstico confirmado, o acompanhamento biopsicossocial pela equipe multidisciplinar será fundamental para processos de reabilitação, sobretudo no que toca à sua mobilidade, à adaptação às atividades do dia a dia, à aceitação da própria condição de impedimento visual, bem como à manutenção e/ou cultivo de vínculos afetivos, para o desenvolvimento das relações intra e interpessoais.

Já para as pessoas com baixa visão, que têm diferentes graus de perda visual, há também a necessidade do acompanhamento da equipe multidisciplinar, logo, é preciso acompanhamento oftalmológico frequente, para avaliação do resíduo visual e detecção de sua funcionalidade. No AEE são feitas também avaliações funcionais para o uso educacional desse resíduo, com vistas a potencializar sua função visual, com o auxílio de recursos ópticos e não ópticos, no intuito de otimizar a vida escolar. A condição da baixa visão não é única, cada pessoa tem uma forma de percepção e um comportamento visual específico.

Outro ambiente onde o AEE é oferecido é a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs), na qual estudantes cegos(as) (e/ou com outras deficiências) contarão com um acompanhamento individualizado (complementar/suplementar), feito por um(a) docente especializado(a), no contraturno escolar, no sentido de terem um acompanhamento pedagógico mais específico, a fim de identificar, a partir do impedimento visual, dificuldades, vulnerabilidades, potencialidades e efetuar adaptações curriculares necessárias à viabilização de sua aprendizagem.

As SRMs ficam em unidades de ensino regular e são previstas como espaços organizados com equipamentos de informática, tecnologia assistiva ou ajuda técnica, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado. A pessoa com deficiência pode frequentar a SRM na própria unidade escolar ou em outra escola do seu entorno. Como no Cae, docentes especializados(as) farão essa mediação das aprendizagens específicas que cada impedimento (físico, sensorial, intelectual) demanda articulando-as de forma extensiva às aprendizagens do currículo escolar, num trabalho colaborativo com o(a) docente da escola comum.

A acessibilidade aos conteúdos curriculares e, em consequência, às práticas letradas, que envolvam a leitura e a escrita contemplam a utilização de códigos aplicáveis, como o sistema Braille que pode ser utilizado tanto por pessoas cegas, como por pessoas com baixa visão (nível mais severo).

O aprendizado da leitura e da escrita, bem como o seu uso constante, profícuo e a manutenção deste conhecimento não deve prescindir uma compreensão sistêmica do direito de acesso e de vivência da cultura letrada: esse entendimento perpassa efetivamente pela importância da articulação entre o(a) docente da sala comum e o(a) docente do AEE, o primeiro porque poderá ter um(a) estudante com cegueira na sala de aula sem ter nenhum conhecimento acerca da deficiência visual e ainda que o tenha poderá melhor dialogar com o segundo que, por já ter um conhecimento especializado situará melhor a condição da pessoa com deficiência, disponibilizando informações para o corpo docente, dando uma visão mais ampla das necessidades educacionais do(a) discente, este(a) último(a), voz principal a ser ouvida nesse processo, bem como há que considerar-se todo o contexto familiar, econômico e social em que o(a) mesmo(a) está imerso(a).

Letrar é também chave para incluir, portanto, não é um processo com início, meio e fim: o acesso e a permanência em ambiências de cultura letrada não se configura apenas como ação pedagógica, é também um ato político de participação na vida social, tendo a escrita como uma importante forma de expressão e de percepção sobre a realidade.

A inclusão pelo letramento requer políticas públicas que garantam a inserção do estudante com deficiência nas escolas e sua continuidade por meio de profissionais qualificados e infraestrutura adequada. Não se pode deixar nenhum estudante à própria sorte, pois todos possuem idiosincrasias que devem ser levadas em conta, e com o estudante com deficiência não é diferente (BENGSTON; PINO, 2018, p. 38).

Dessa forma, não há como dissociar a condição clínica oftalmológica de um(a) estudante com baixa visão de sua vida educacional porque a depender da condição patológica que desencadeou a perda visual, esta pode ser estabilizada ou mesmo ser progressiva, levando à condição da cegueira. Em relação à baixa visão, quando a mesma solicita o auxílio de recursos ópticos e não ópticos, os ajustes a serem feitos demandarão observação compartilhada direta do(a) estudante, logo, de interlocução precisa do(a) docente do AEE junto à equipe docente da escola comum para a realização de adaptações do espaço escolar e, se necessário, do currículo, sobretudo, da forma como esse currículo é mediado.

Essa interlocução/mediação também será essencial para o(a) estudante que, na condição de baixa visão, tem uma perda progressiva da função visual. O uso dos recursos ópticos será intensificado e as atividades de leitura e escrita (além das outras atividades escolares) necessitarão, efetivamente, de um acompanhamento mais sistemático porque como já foi dito, pode ocorrer uma perda visual total, ocasionando a cegueira, o que, igualmente, demandará, mais uma vez, mudanças nas formas de aprendizagem, isto porque a condição da



cegueira, diferente da baixa visão, envolve outras aprendizagens específicas para viabilizar a continuidade da vida escolar.

Para a pessoa que nasce cega é muito importante o aprendizado do Braille, parte do currículo específico no âmbito do AEE, ou seja, é de significativa relevância que a ambiência da educação especial seja ancorada pela ambiência da escola comum e vice-versa, afinal, ambas terão papel essencial no processo de letramento via garantia do acesso e do exercício social/individual de práticas letradas.

Para quem é vidente, adentrar o universo da escrita, mesmo que assistematicamente, é uma ação antecipada, a partir das experiências cotidianas, ainda fora da instituição escolar: vemos escritas nas ruas, na televisão, em revistas, nos jornais, nas mensagens no telefone celular, nos estabelecimentos que visitamos, nos letreiros dos ônibus, nas anotações de um recado, de uma lista de supermercado, nas legendas de um filme, num cardápio e em tantas outras situações/lugares que temos contato. Como videntes temos uma anterioridade visual que nos possibilita ter contato com pessoas lendo e escrevendo.

A pessoa cega que não teve a experiência visual anterior com a escrita, por nascer com essa condição, tem um tempo diferenciado de entrada nesse universo letrado: o próprio Sistema Braille, segundo Brasil (2005a, p. 59) “não faz parte do cotidiano, como um objeto socialmente estabelecido”, portanto, como um conhecimento específico (e que precisa, inclusive, ser consolidado socialmente, dado a conhecer na ambiência escolar, familiar, de trabalho, entre outras) é utilizado pelas pessoas cegas ou por pessoas videntes que fazem a transcrição em tinta das produções textuais em braille.

Não há como não pensar a centralidade da instituição educacional especializada e da escola comum nesse processo, isso porque “crianças cegas só tomam contato com a escrita e com a leitura no período escolar” (BRASIL, 2005a, p. 59), nesse sentido, da mesma forma que, para a pessoa vidente, a aprendizagem da escrita não se dá de forma mecânica, pela assimilação ou decodificação de códigos ou uso de técnicas, também a criança cega deverá estar numa ambiência que a estimule a pensar, a estimular suas itinerâncias de hipóteses de lectoescrita a partir da mediação articulada entre (as)os docentes do AEE e da sala comum.

A memória de minha profissionalidade docente ratifica essa assertiva sobre a principal razão dessa articulação: como professora dos anos iniciais, na sala comum, na rede municipal de Salvador-Bahia, entre os anos de 2000 e 2006, ao aprender o Braille para compreender e auxiliar uma criança cega em seu processo de alfabetização/letramento, pude observar que a mesma passara pelos mesmos estágios hipotéticos de lectoescrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) conforme teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Esta

constatação tem como aporte minha própria prática pedagógica: quando fazia a transcrição dos escritos em braille de meu estudante, pude acompanhar o seu processo de aquisição/compreensão do sistema alfabético.

O contato constante com o Cae que esse estudante frequentava no turno oposto à escola e a visita do docente itinerante, semanal ou quinzenalmente, possibilitaram-me acessar outros conhecimentos importantes para que esse discente desenvolvesse um conjunto de habilidades importantes para a leitura e a escrita do Braille. A frequência dele ao AEE desde a fase pré-escolar, os conhecimentos trazidos pelo docente do AEE e a realização de cursos específicos sobre a deficiência visual repercutiu positivamente no meu itinerário docente e no letramento do estudante. Diante do exposto até aqui, reforçamos que a defesa ao acesso, à aprendizagem e à manutenção das condições de uso da leitura/escrita para a pessoa cega se fortalece a partir de uma compreensão sistêmica acerca da materialidade teórico-estrutural-prática que contempla o processo de letramento desta.

Aprender o sistema Braille requer a utilização dos sentidos remanescentes, mesmo para quem adquiriu a cegueira pós experiência visual, o que, por seu turno, demanda todo um trabalho sistemático de estimulação psicomotora, cognitiva e sensorial, para o desenvolvimento e o refinamento da percepção tátil e auditiva. Esse refinamento perpassa pela habilidade de usar os dedos com maior agilidade: para a leitura em Braille, a prática de exercícios funcionais segue uma linha evolutiva de desenvolvimento, assim, inicialmente, “isso implica fazer as coisas com todo o corpo, depois com os braços, as mãos e os músculos grossos e finalmente, utilizar os músculos finos que fortalecem os dedos, tornando-os mais flexíveis e sensíveis” (BRASIL, 2005a, p. 61).

A importância da prática letrada no processo de escolarização da pessoa cega, entretanto, não pode ser pensada como uma forma restrita de avaliar seu desempenho acadêmico: para um estudante do EM, por exemplo, que tem uma perda visual gradativa e tem um subsequente diagnóstico de cegueira é preciso levar em consideração a sua expressão oral, até que, a partir de uma prática pedagógica colaborativa envolvendo o(a) docente do AEE e os(as) docentes da sala de aula comum se tenha um parâmetro de apoios, suportes e recursos que atendam às suas especificidades, diminuindo e atenuando as barreiras que possam aumentar o impedimento sensorial.

O estímulo à leitura e à produção escrita são igualmente importantes: a leitura poderá se sobrepôr à escrita se não houver uma prática letrada contextualizada e constante, como ocorre com as pessoas videntes em processos de alfabetização/letramento. A sobreposição da leitura à escrita pode acontecer em virtude de uma aprendizagem e um uso “automatizado” da

leitura (BRASIL, 2005a). Um dado histórico confirma, inclusive, a possibilidade dessa automatização: o Braille, código universal de leitura e escrita, é precedido por tentativas em vários países de se encontrar um expediente que proporcionasse às pessoas cegas condições de ler e escrever, no entanto,

destaca-se o processo de representação dos caracteres comuns com linhas em alto relevo, adaptado pelo francês Valentin Haüy, fundador da primeira escola para cegos no mundo, em 1784, na cidade de Paris, denominada Instituto Real dos Jovens Cegos. Foi nesta escola, onde os estudantes cegos tinham acesso apenas à leitura, pelo processo de Valentin Haüy, que estudou Louis Braille. Até então, não havia recurso que permitisse à pessoa cega comunicar-se pela escrita individual (BRASIL, 2005a, p. 62-63).

Louis Braille teve outra vivência que motivou a criação de um sistema que possibilitasse a escrita pela pessoa cega: ele conheceu a sonografia ou código militar, criada por Charles Barbier, um oficial do exército francês. Essa invenção provinha de um intento em promover a comunicação noturna entre oficiais nas campanhas de guerra. Esse invento caracterizava-se pela existência de doze sinais, que compreendiam linhas e pontos salientes, representando as sílabas na língua francesa, porém, Barbier não conseguiu dar continuidade ao mesmo e levou sua criação para ser experimentada pelas pessoas cegas do Instituto Real dos Jovens Cegos, onde Louis Braille era estudante.

Nesse sentido, é a significação tátil dos pontos em relevo da criação de Barbier a base para a criação do sistema Braille “aplicável tanto na leitura e na escrita, por pessoas cegas” (BRASIL, 2005a, p. 63). O sistema Braille tem como base a utilização de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas, que através de combinações diversas convergem para a formação de 63 símbolos diferentes utilizados em textos nos mais diversos idiomas, isto porque representa o código alfabético, os sinais de pontuação, a simbologia matemática, científica, musical e, também, mais recente, a simbologia na área da informática.

Inventado em 1825, o sistema Braille tem sua estrutura básica consolidada no ano de 1837, após muitos estudos de seu inventor, tanto que essa mesma estrutura é utilizada mundialmente, embora tenha havido resistências à aceitação desse sistema, na Europa e Estados Unidos, onde, por exemplo, sua aplicabilidade foi reconhecida e o sistema Braille foi difundido como o melhor meio de leitura e de escrita para as pessoas cegas (BRASIL, 2005a).

É exatamente essa condição concreta-material, ou seja, esse contexto social vivido por Louis Braille que constituiu o cenário “ideológico” para a criação de um artefato que repercutiria, e ainda repercute, no processo de letramento de milhares de pessoas cegas: o inventor do sistema de leitura/escrita que leva o seu sobrenome estava imerso numa cultura

letrada, a partir da qual compreendeu que a escrita tinha um alcance significativo na sociedade e que a mesma tinha de ser acessada e exercida pela pessoa cega, do contrário, estaria sujeita a uma existência de exclusão e alijamento de várias formas de apreensão do conhecimento.

A pessoa cega pode aprender a ler e a escrever em braille desenvolvendo um tempo singular de compreensão e de velocidade de fluência, tanto na escrita como na leitura, como acontece conosco, que também podemos imprimir um grau maior ou menor de decodificação/compreensão na leitura, bem como na produção de textos. Se não há nenhuma outra deficiência associada, nenhum fator emocional e, muito menos, barreiras comunicacionais/informacionais/atitudinais/tecnológicas, a pessoa cega terá garantido o acesso e o exercício de uma prática letrada que é um direito social/cultural de toda e qualquer pessoa.

Ter o conhecimento do sistema Braille e a compreensão da representatividade que o mesmo tem como código de leitura e escrita para a pessoa com deficiência visual é uma importante forma de refletir e situar a presença da pessoa cega na ambiência escolar: o que pode ser feito através de uma prática colaborativa articulada entre o AEE e a sala comum.

A materialidade estrutural desse sistema é representada pela “cela Braille”: um conjunto de seis pontos em relevo “configurando um retângulo de seis milímetros de altura por dois milímetros de largura” (BRASIL, 2005a, p. 63), dispostos em duas colunas de três pontos, conforme figura abaixo:

**Figura 3 - Cela Braille**



Fonte: <https://apaebh.org.br/site/wp-content/uploads/2020/05/braille1.jpg>

Descrição da imagem: figura em preto e branco. Representação da cela braille na posição de leitura e escrita. Na posição de leitura, dispostos verticalmente em duas colunas, os pontos 123, à esquerda, e 456, à direita. Na posição de escrita, dispostos verticalmente, os pontos 456, à esquerda, e 123, à direita. Fim da descrição.

A escrita é feita da direita para a esquerda e a leitura da esquerda para direita, quando a escrita é feita com a reglete e o punção. A reglete é uma régua de madeira, metal ou plástico

com um conjunto de celas braille dispostas em linhas horizontais sobre uma base plana. O punção é uma haste com a ponta de metal arredondada que ao ser pressionada contra o papel, produz o ponto em relevo, dessa forma, escrevemos de um lado do papel e lemos do outro, por isso a posição de localização dos pontos na posição de escrita e de leitura na figura 3. Observemos a figura 4, abaixo: nessa imagem temos a fotografia em que aparece apenas a mão direita de alguém realizando a escrita braille, sobre uma mesa, utilizando a reglete de material plástico e o punção para fazer os pontos em relevo numa folha de papel A4 branca:

**Figura 4 - Uso da reglete e do punção**



Fonte: <https://www.abioptica.com.br/wp-content/uploads/2017/03/braille.jpg>

**Figura 5- Reglete, prancheta e punção**



Fonte: [https://http2.mlstatic.com/D\\_NQ\\_NP\\_806269-MLB31306628371\\_072019-O.webp](https://http2.mlstatic.com/D_NQ_NP_806269-MLB31306628371_072019-O.webp)

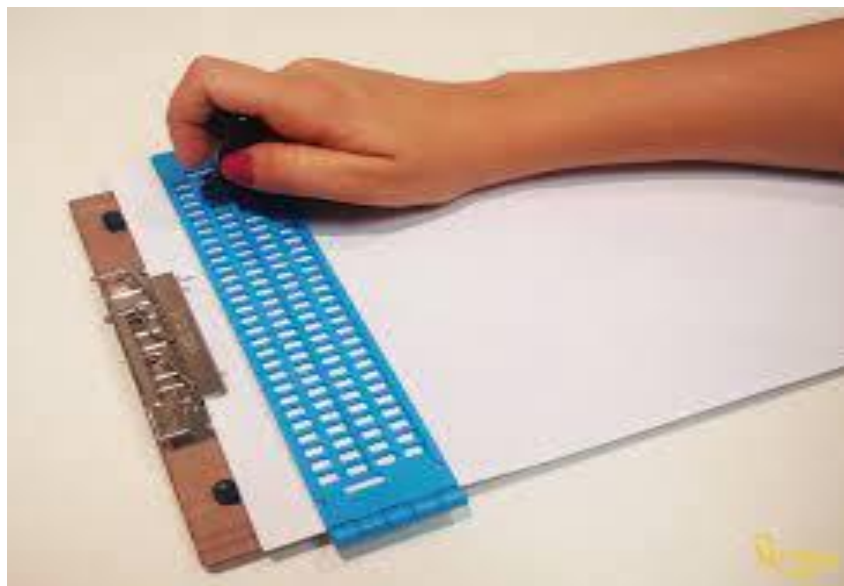
Na figura 5, temos uma prancha de madeira. Ao centro, na extremidade superior, uma espécie de prensa para o papel, para que o mesmo não fique solto. Nas extremidades laterais, sete furos paralelos de cada lado, nos quais a reglete com janelas correspondentes à cela

Braille será encaixada. Conforme a figura 5, para uso da prancheta, reglete e punção, o papel é colocado na reglete, formada por duas placas de metal, a placa superior possui as janelas correspondentes às celas braille, já a placa inferior, diretamente sobre cada janela, possui, em baixo relevo, a configuração da cela.

As placas são fixadas de um lado por dobradiças, de modo a permitir a colocação do papel, ficando uma placa sobreposta à outra o que possibilita à pessoa cega, pressionando o papel com o punção, escrever os pontos em relevo e virar o papel, fixando-o novamente na reglete e efetuando a leitura.

Na figura 6, abaixo, temos uma fotografia, em fundo branco, em que aparece uma folha A4 branca, presa à uma reglete plástica azul sobre uma prancheta de madeira à mesa, sobre a reglete aparece parte do antebraço de alguém que escreve da direita para a esquerda com o punção.

**Figura 6-** Pessoa perfurando papel com o punção



Fonte: <https://www.facebook.com/recensers/photos/reglete-de-mesadescri%C3%A7%C3%A3o-da-imagem-aparece-a-m%C3%A3o-de-uma-pessoa-escrevendo-manual/891881527603612/>

O papel braille possui uma gramatura diferente da folha A4 (75g): para que o relevo fique em destaque e não seja um ponto perfurado, dificultando a leitura com a polpa dos dedos, ele tem 120g. O fato de ser um papel mais “grosso” repercute também no seu preço<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Em recente pesquisa encontramos variações de preço para o quantitativo de uma resma de papel Braille (500 folhas): de R\$ 76,80 a R\$ 200,00 o pacote.

A escrita Braille pode ser feita na folha A4 comum, mas a perfuração deverá ser mais leve para que, inclusive, não se rasgue o papel. Ao errar uma combinação de pontos, apaga-se a mesma passando-se a polpa do dedo em cima do relevo produzido e refazendo-se o(s) ponto(s) de acordo com o sinal correto. Esse processo de escrita/leitura deve ser feito de forma linear e progressiva, o que exige uma atividade constante, pois, também pode gerar fadiga.

A condição da cegueira, congênita ou adquirida, influencia diretamente nesse processo: a estimulação multissensorial via intervenção precoce, desde a infância; a frequência ao AEE durante a educação infantil, ensino fundamental 1 e 2, e EM, farão toda a diferença na aquisição, exercício e fluência da leitura/escrita braille. No caso da cegueira adquirida, sobretudo para quem foi vidente e precisa passar por um processo de reabilitação e de adaptação à condição da cegueira, aprender o sistema Braille demanda tempo e orientação adequada, seja em um Cae, seja em uma SRM, ou mesmo numa instituição especializada que conte com os suportes, apoios e auxílios, bem como com uma equipe multiprofissional. Toda essa rede de apoio trará um acompanhamento bastante significativo e repercutirá sobremaneira no desenvolvimento escolar/acadêmico da pessoa com cegueira.

Outro recurso, após um estudo de 06 anos, em 2013, a “reglete positiva” é apresentada ao público com deficiência visual: um aperfeiçoamento do invento de Louis Braille que, inicialmente, utilizava um aparelho de escrita, o qual:

consistia de uma prancha, uma régua com duas linhas, com janelas correspondentes às celas Braille que se encaixam pelas extremidades laterais na prancha, e o punção. O papel era introduzido entre a prancha e a régua, o que permitia à pessoa cega, pressionando o papel com o punção, escrever os pontos em relevo (BRASIL, 2005a, p. 67).

As regletes são uma variação desse aparelho: existem versões de mesa e de bolso. No caso da reglete positiva, ao contrário da reglete convencional, a placa inferior do instrumento possui os seis pontos em cada cela braille na forma convexa (em alto relevo), para fazer a marcação de cada ponto. Para esta nova reglete usa-se um instrumento de punção similar a uma caneta sem ponta e com concavidade fechada que, ao ser pressionado sobre a folha de papel entre as duas placas da reglete, forma os pontos já em alto relevo.

Dessa forma, o usuário escreverá da esquerda para a direita, porque não é necessário virar a folha para ler o que foi escrito. Assim, utilizará a mesma marcação dos pontos para escrita e leitura em braille. Essas tecnologias (reglete positiva e punção adaptada) são fruto de

um trabalho de pesquisa desenvolvido pela empresa Tece, apoiada pelo Programa Pesquisa Inovativa em Pequenas Empresas (Pipe), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Segundo estudos desenvolvidos pela Tece, em cursos de braille para pessoas videntes (ALISSON, 2013) a reglete positiva diminui em 60% o tempo de aprendizado do sistema de escrita e leitura braille, o que contribui para aumentar o interesse do público em geral, diante de um estigma existente sobre o aprendizado do Sistema Braille.

A fundadora da empresa Tece e pesquisadora, a bióloga Aline Picolli Otalara, relata que as pessoas já imaginavam o quanto era difícil aprender o braille porque quando viam que tinham de aprender a escrever ao contrário, o estigma, principalmente por parte de professores e crianças, aumentava ainda mais. A atribuição do nome de “reglete positiva” ocorre porque no ensino de braille os pontos em baixo relevo que não aparecem no momento da escrita são chamados pontos negativos. Já os pontos em alto relevo – legíveis e sensíveis ao toque com a folha virada do lado contrário ao que os pontos foram marcados pela punção escrita – são chamados de pontos positivos: eis o nascedouro de uma nova tecnologia assistiva que contempla pessoas com deficiência visual ou não.

Os pontos produzidos a partir da reglete positiva assemelham-se aos pontos do braille produzido para os livros, são mais proeminentes, característica que, segundo a pesquisa feita pela empresa criadora da reglete positiva, torna mais rápida a leitura tátil. Esse aperfeiçoamento da reglete convencional para a reglete positiva é um importante acontecimento e uma significativa contribuição para tornar de amplo alcance o aprendizado da escrita/leitura braille, tanto para pessoas com deficiência visual como para pessoas sem essa limitação sensorial.

Outro recurso para materializar e também otimizar a escrita/leitura em braille é a máquina de datilografia específica para esse fim. Essa máquina é denominada também, de acordo à Normas Técnicas para a Produção de Textos em braille (BRASIL, 2018), de “Máquina Braille”, caracterizada como “Equipamento mecânico ou elétrico, no qual seis teclas produzem pontos em relevo. Apresentam, ainda, teclas para avanço de espaço, retrocesso e mudança de linha” (BRASIL, 2018, p. 110). Na figura 7, na próxima página, temos a imagem de uma máquina Braille azul, em fundo branco. As teclas estão na cor branca. No teclado, no canto esquerdo, a tecla de mudança de linha, antes dos pontos 3,2,1. No centro, a tecla de espaço, em seguida as teclas dos pontos 4,5,6 e no canto direito, logo após estes três pontos, a tecla de retrocesso.



**Figura 7-** Máquina Braille

Fonte: <https://1.bp.blogspot.com/-GbcmKLcTFxA/XjWPANGtUI/AAAAAAAAAWNE/wGS7fg8JIB8qwUBI4o0SeLfhUwjppYD9wCLcBGAsYHQ/s1600/maquina%2Bde%2Bescrever.jpg>

Como na máquina de datilografia convencional, o papel é introduzido no rolo da máquina, deslizando ao pressionarmos o botão de mudança de linha. O toque isolado de uma tecla ou associado de mais teclas produz a combinação dos pontos em relevo, correspondendo ao símbolo desejado. Nesse caso o braille já estará em alto relevo, pois é escrito da esquerda para direita, sendo lido sem a necessidade de se retirar o papel da máquina.

A primeira máquina braille foi inventada por Frank H. Hall, em 1882, nos EUA. Ele era superintendente da Illinois School for the Blind (Escola para Cegos de Illinois). A invenção de Hall, embora tenha sido usada intensamente por muitos anos, fez parte da primeira etapa para se alcançar o modelo de máquina Braille que se utiliza hoje. A Perkins School for the Blind (Escola Perkins para Pessoas Cegas) fabricou várias máquinas similares à de Frank H Hall. A produção era manual: as mesmas tinham problemas constantes no que se refere aos custos, manuseio e manutenção frequente. Foi o inglês David Abraham que criou o que hoje conhecemos como a “Perkins Braille” ou a máquina de escrever em Braille da Perkins, modelo que é fabricado, nos dias atuais, seguindo as especificações originais.

David Abraham conheceu a Escola Perkins no período da Grande Depressão (também conhecida como a Crise de 1929). Como artesão, precisou abrir mão de sua especialidade aceitando trabalhos diversos. Ao realizar um trabalho na rua, ele viu a placa da Escola Perkins

e entrou para pedir emprego. Foi aceito e começou a trabalhar como instrutor no departamento de Treinamento Manual. Seu talento chamou a atenção e chegou aos ouvidos do diretor da escola que o convidou para criar uma máquina de escrever que atendesse a algumas especificações, assim, em 1941, ele finaliza a criação da máquina “Perkins Braille”. A partir de 1951, a máquina Perkins passa a ser fabricada.

Hoje, dois outros modelos de máquinas Perkins já existem também: a Next Generation e a Smart Perkins (além da versão elétrica do modelo original). A Smart Perkins tem visor e saída de áudio que mostram e falam cada letra que está sendo digitada, o que representa um grande passo à frente no ensino e no aprendizado do Braille.

As impressoras braille também foram criadas para otimizar a produção de impressos: esse maquinário possibilita a impressão do braille nas duas faces do papel, dessa forma, temos o braille interpontado, no qual os pontos são dispostos de tal maneira que impressos de um lado e de outro não coincidam com os pontos da outra face. Esse mecanismo de impressão otimiza a leitura, traz um melhor aproveitamento do papel e reduz o volume dos livros transcritos no Sistema Braille. Os avanços tecnológicos aperfeiçoam a produção do braille. O uso de computadores, de modelos variados de impressoras também constituem recursos essenciais à acessibilidade da pessoa com deficiência visual à cultura letrada.

Esse acesso e esse uso, pauta principal de nossa defesa, não pode prescindir a compreensão de que diferente de nós, videntes, a pessoa cega não conta com pistas visuais para auxiliá-la a reconhecer uma palavra, muito menos fazê-lo de forma imediata. A ponta dos dedos não substitui os olhos, o alcance da polpa dos dedos não se dá na mesma proporção que o campo visual, logo, o reconhecimento das combinações de pontos em relevo exige um sistemático desenvolvimento de habilidades motoras finas, para que, através do uso da reglete, do punção e/ou da máquina braille, se trabalhe, concomitantemente “destreza, harmonia e sincronização dos movimentos” (BRASIL, 2005a, p. 70).

A estimulação progressiva dos dedos através do contato contínuo com os pontos em relevo evidencia a importância do tato e do cuidado com as mãos da pessoa cega, no que se refere à leitura em braille

A maioria dos leitores cegos lê, de início, com a ponta do dedo indicador de uma das mãos: esquerda ou direita. Um número de pessoas, entretanto, pode ler o braille com as duas mãos. Algumas pessoas utilizam o dedo médio ou anular, em vez do indicador. Os leitores mais experientes comumente utilizam o dedo indicador da mão direita, com uma leve pressão sobre os pontos em relevo, permitindo-lhes percepção, identificação e discriminação dos símbolos (BRASIL, 2005a, p. 74).

O estímulo à apreensão e ao exercício da leitura e da escrita, nos anos iniciais escolares e demais anos subsequentes será um fator preponderante para que a pessoa cega não desenvolva o “verbalismo”, caracterizado como “uma linguagem reprodutora, carente de significado” (BRASIL, 2005a, p. 74), além de não concorrer também para o desenvolvimento de uma leitura mecânica, sem compreensão, marcada apenas pela decodificação, como ocorre igualmente com muitos estudantes que não têm a deficiência visual.

O exercício da leitura e da escrita fazem parte da constituição da espécie humana e à pessoa com deficiência não pode ser negada e omitida essa experiência singular de perceber e de expressar a realidade através do uso da linguagem. O conhecimento do código do sistema tátil de leitura e escrita Braille é uma forma de garantir o acesso da pessoa com deficiência visual ao amplo universo da cultura escrita.

É importante salientarmos que o aprendizado do código Braille é um dos recursos para viabilizar o acesso da pessoa cega à prática da escrita e da leitura, mas não o único. O uso de *softwares* com síntese de voz também constitui importante auxílio para a leitura. Os sintetizadores possibilitam a leitura do texto de forma mais célere: Dosvox<sup>27</sup>, Deltatalk e os leitores de tela (Virtual Vision, Jaws, NVDA<sup>28</sup> e Orca) são exemplos de programas com síntese de voz.

Esses programas possibilitam a leitura, por meio de síntese de voz, de elementos e de informações textuais contidas na tela do computador, bem como o retorno sonoro do que é digitado pelo usuário. Propiciam, deste modo, com o uso de comandos e navegação via teclado, a leitura de menus, telas e textos. [...] De maneira geral, ao utilizar algum aplicativo como o Word, por exemplo, as ações são lidas pelo leitor de tela com o uso dos comandos de teclado. O mesmo ocorre com a digitação de textos cujos caracteres, letras, palavras ou frases são moduladas por voz. Em algumas ações de processamento de textos, em janelas ou em páginas da Internet, por exemplo, é necessário que o usuário use os comandos do leitor de tela, acionados via teclado pela combinação de teclas (DOMINGUES et al, 2010, p. 22-23).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) viabilizam a utilização de aplicativos e recursos no computador de forma a possibilitar a leitura via áudio e editores de

---

<sup>27</sup> Esse programa constitui um ambiente específico com interfaces adaptativas que oferecem programas próprios como editor de texto, leitor de documentos, recurso para impressão e formatação de textos em tinta e em Braille. Contém jogos didáticos e lúdicos, calculadora vocal, programas sonoros para acesso à Internet, como correio eletrônico, acesso à homepages, telnet, FTP e Chat. O Dosvox contém, ainda, um ampliador de telas e um leitor simplificado de telas para Windows. Trata-se de um programa gratuito disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox>.

<sup>28</sup> NVDA (Non Visual Desktop Access) é um leitor de telas livre e gratuito, de código aberto, para o sistema operacional Windows. O NVDA pode ser rodado diretamente a partir de um pendrive ou CD ([www.nvda-project.org](http://www.nvda-project.org) e <http://www.nvaccess.org>).

texto, bem como a escrita via retorno sonoro quando o usuário digita os caracteres. A pessoa cega pode realizar anotações sobre os conteúdos abordados nas aulas utilizando um notebook, por exemplo, ou mesmo fazer suas anotações em braille. Poderá contar também com a gravação de áudios das aulas usando o próprio celular, inclusive para organizar suas anotações pessoais em momento posterior ao turno escolar.

Outro recurso que tem importante papel no processo de leitura da pessoa com deficiência visual é o Livro Falado, tecnologia assistiva através da qual se tem o acesso à informação com a gravação de seu conteúdo, com o mínimo de interferência de interpretação possível, assim,

Quanto à disposição do conteúdo, existem normas de acessibilidade a serem obedecidas, incluindo a busca por uma leitura bem pontuada, clara e viva, mas não dramatizada [quem tem que construir o significado do conteúdo lido é o leitor e não o ledor]. Existem especificidades também em relação à descrição de imagens [audiodescrição], elucidação de aspectos gráficos tais como aspas, parênteses, colchetes, soletração de termos estrangeiros, duração de cada faixa, etiquetagem em Braille e outras formas de acessibilidade. Atualmente é possível criar Livros Falados a partir de vozes sintetizadas muito semelhantes à voz humana (JESUS, 2011, s/p.).

Observamos, acima, o uso dos termos “leitor” e “ledor”. O primeiro refere-se à pessoa cega, que lê de forma acústica, isto é, escutando o conteúdo; o segundo refere-se a quem faz a leitura para a pessoa com deficiência visual. Segundo Jesus (2011) o Livro Falado tem como marco nascituro o ido janeiro de 1970, quando se tem notícias de um professor cego, Beno Arno Marquardt, que tem como ledora Lenora Andrade e a partir disso constroem, progressivamente, um acervo de mais de cinco mil livros falados.

O Livro Falado, dessa maneira, é um outro recurso de leitura que destina-se a um público específico e pode ser isento de restrições de direitos autorais, conforme a lei 9.610/98 (BRASIL, 1998) que altera, atualiza e consolida a legislação sobre esses direitos. No Capítulo IV, intitulado “Das Limitações aos Direitos Autorais”, o Art. 46 explicita que:

Não constitui ofensa aos direitos autorais:

I - a reprodução:

[...] d) de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários;

II - a reprodução, em um só exemplar de pequenos trechos, para uso privado do copista, desde que feita por este, sem intuito de lucro; (BRASIL, 1998, s/p).

Nesse contexto, a reprodução de textos, em sua totalidade/parcialidade, na forma de Livro Falado para uso das pessoas com deficiência visual, sem fins lucrativos, é um importante mecanismo de acesso à cultura letrada, mas que precisa ter respeitadas as normas de acessibilidade na disponibilidade do seu conteúdo, o que o torna, inclusive, diferente do Audiolivro (*Audiobook*) que segundo Jesus (2011, s/p) traz como marca

a dramatização da leitura, às vezes feita por mais de um locutor, na maioria dos casos atores, contando com sonoplastia (trilha sonora e efeitos especiais), ambientando a obra e orientando a interpretação que o diretor deseja que o público leitor atinja.

O Audiolivro, explica Jesus (2011), é caracterizado como uma versão artística de uma obra literária, uma peça, um filme, uma obra de teatro, assim, o Audiolivro difere do Livro Falado porque ao primeiro é atribuída uma carga de emoção em que não cabe, como ocorre no segundo, interromper uma leitura de cunho artístico para mencionar início e fim das aspas, sinalizar o negrito, itálico ou sublinhado, soletrar palavras em língua estrangeira sem, com isso, haver o comprometimento da estética da apresentação.

Por outra perspectiva, não menos importante, a aquisição da leitura e da escrita também integra o contato com textos que envolvem “a hibridização entre as diferentes linguagens, na versão impressa ou digital” (MARTINEZ, 2019, p. 16), logo, as pessoas cegas podem ter acesso a esses textos multimodais ou multissemióticos através da audiodescrição, recurso de acessibilidade que traduz as imagens em palavras. Esse contato vem se consolidando como uma prática leitora decorrente da necessidade de as pessoas aprenderem a lidar com os sistemas semióticos cada vez mais presentes nos textos contemporâneos, uma relação que é objeto de estudo abrigado sobre o conceito de "multiletramentos”.

O exercício docente inclusivo requer a filiação significativa ao compromisso de reorientar a prática pedagógica no que concerne ao direito à escrita pela pessoa cega, e mesmo por qualquer outra pessoa. O letramento, como categoria conceitual, bem como as acepções subjacentes que dela emergem, é um importante aporte para frutificar uma ambiência leitora inclusiva e refletir sobre os usos e as repercussões da leitura e da escrita em nossas vidas.

Perceber e efetivar possibilidades de situações que envolvem a leitura e a escrita (eventos de letramento), sua observação e sua relação com a reorientação da prática pedagógica, aliado a um estudo de concepções sociais da leitura e da escrita, decerto, serão passos importantes para situar as pessoas com deficiência no universo da escrita e da leitura,

no sentido de terem a oportunidade de ampliarem e refletirem sobre as maneiras de ler e escrever constituídas “pela” e constitutivas “da” sociedade.

Com os conceitos propostos pelos Novos Estudos do Letramento é possível descrever os eventos em que as pessoas cegas participam, identificar os artefatos (ferramentas materiais envolvidas na interação) e os sujeitos mediadores desses eventos e compreender como leem em cada contexto social. [...] Considerando as variadas maneiras de acesso à leitura, com apoio na audição e no tato, e os diferentes modos de ler e escrever das pessoas cegas, esse referencial teórico mostrou-se relevante para a investigação dos letramentos daqueles que não dispõem do sentido da visão (MARTINEZ, 2019, p. 17).

Todo esse itinerário histórico-conceitual-material evidenciado até aqui emerge como importante aporte para compreendermos e ratificarmos que a defesa por nós proposta reivindica profícua atenção à materialidade que o processo de escrita e leitura para pessoas cegas contempla. Ler e escrever são atos genuinamente humanos: constituem direito de toda e qualquer pessoa. A prática pedagógica inclusiva requer o entendimento do exercício sistêmico da linguagem, ou seja, do uso da língua e dos mecanismos que a materializam nos seus diversos contextos de uso, incluindo-se, no caso da pessoa cega, os suportes, apoios e recursos que precisa para compor a sua materialidade leitora/escrevente.

Entendemos que a leitura e a escrita são "dispositivos culturais criados pelo contexto histórico-social" (MARTINS, 2013, p. 152) que também agregam a função de mediação das pessoas consigo, com o outro e com o ambiente: desde a interação oral à expressão escrita, a linguagem funciona como elo, como parte de um “desenvolvimento cultural, dependente da apropriação de signos” (MARTINS, 2013, p. 151), portanto, nossa compreensão alcança o direito à escrita (o que pressupõe a aquisição da leitura) como também uma forma de inserção social desse sujeito numa cultura letrada e, concomitantemente, de sua organização psíquica com vistas à “direção organizativa das ações em face de suas finalidades específicas” (MARTINS, 2013, 151) que a aquisição e o uso da linguagem possibilitam.

Destarte, evidenciamos, alinhados que estamos com a perspectiva dialética trazida por Vigotski (MARTINS, 2013), a importância do exercício da escrita pela pessoa cega como parte de seu desenvolvimento psíquico, uma vez que os estudos de Vigotski, no plano da unidade dialética, argumentam que

o comportamento humano complexo resulta da dialética entre dois processos distintos de desenvolvimento. Por um lado, é resultante de um processo biológico de evolução que conduziu ao aparecimento da espécie *homo sapiens* e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converteu em ser culturalizado. Se a separação entre esses processos esteve presente

na filogênese, ontogeneticamente eles aparecem unidos formando, por seu entrelaçamento, um todo único (MARTINS, 2013, p. 119).

Na perspectiva vigotskiana, a linguagem, através do emprego dos signos, “liberta o homem de seus limites naturais” (MARTINS, 2013, p.119) porque reconduz sua atividade orgânica e refaz as operações psíquicas. Esse refazimento, então, traz uma nova regulação à atividade natural dos órgãos e uma ampliação significativa da atividade humana no que se refere às funções psíquicas.

Essa ampliação, por seu turno, compreende a transição das funções psíquicas elementares às funções psíquicas superiores e, paralelamente, a interrelação entre estas no que se refere “ao campo do processo de desenvolvimento das formas complexas culturalmente desenvolvidas de comportamento” (MARTINS, 2013, p. 117). Vigotski concebia os signos como ferramentas, resultado da atividade humana, assim, a linguagem também opera como produto do desenvolvimento social do comportamento, pois transcende às raízes biológicas e às inclinações orgânicas. Esse movimento de transição caracteriza, segundo a linha de pensamento vigotskiana, como

as funções psíquicas superiores instituem-se como formas supraorgânicas de conduta resultantes do uso de signos e do emprego de ferramentas, graças aos quais os comportamentos se tornam conscientemente planejados e controlados. Destarte, o sistema de atividade humana determina-se, em cada etapa, pelo grau de seu desenvolvimento orgânico e pelo grau de domínio sobre as objetivações culturais (MARTINS, 2013, p. 119).

A autora supracitada explica que essa composição dual do sistema de atividade humana convergirá na concepção do psiquismo como imagem subjetiva da realidade objetiva, logo, se é subjetivo, é psíquico, ou seja, se há uma ação interna do indivíduo sobre a realidade externa, essa imagem subjetiva é também um “reflexo psíquico da realidade” (MARTINS, 2013, p. 120). No tocante à defesa aqui tecida, entendemos que o exercício da leitura e da escrita são extensivos a esse processo de desenvolvimento e corroboram nossa argumentação, porque constituem-se como elementos, dentre outros, que auxiliarão “na construção da imagem psíquica, como fenômeno consciente denotativo do real, determinada pela conjugação, edificada pela *atividade humana*, de processos materiais e psicológicos e, não sendo mera estampagem da realidade objetiva” (MARTINS, 2013, p. 120).

Entendemos, desse modo, que o exercício da leitura e da escrita, análogo à distinção vigotskiana entre funções elementares e superiores, também contemplam usos mais simples e complexos do psiquismo, o que não prescinde acessar à cultura letrada. Percebemos, e por

isso defendemos, o exercício da leitura e da escrita pela pessoa cega como mecanismo de formação da imagem consciente da realidade, uma vez que é a teoria vigotskiana que nos aporta ao referenciar a formação do psiquismo, em sua excelsa abrangência e complexidade, pela atividade social humana caracterizada por expressar subjetividade(s) e materializá-las em forma de produções culturais, através de processos funcionais que, segundo Martins (2013) instituem a imagem subjetiva da realidade objetiva: a sensação, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o pensamento, a imaginação, a emoção e o sentimento<sup>29</sup>.

Esses processos, de acordo com Martins (2013), têm estreita relação com a educação escolar. Decorrem dos estudos vigotskianos que os concebem como processos e não como produtos, muito menos como resultados do funcionamento biológico ou mesmo social; isso porque também são concebidos como formações que se objetivam na/pela atividade humana, no estabelecimento de vínculos do ser com a natureza, a partir da funcionalidade que as atividades realizadas demandam. Importante ressaltarmos que a linha de pensamento vigotskiana não anula a organicidade biológica, mas analisa-a como também “funcionante” a partir do estabelecimento de sociabilidades interacionais que regulam a vida individual e coletiva.

Os processos funcionais de sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento serão elementos fundantes na constituição do psiquismo, inclusive, na ambiência escolar, assim, de acordo com Martins (2013) serão parte constituinte da captação da realidade e da sua subjetivação enquanto parte do desenvolvimento do processo psíquico.

A aquisição, o aprendizado e o exercício da leitura e da escrita pela pessoa cega não pode estar à margem do seus itinerários formativos educacionais escolares: os processos funcionais não podem estar dissociados destas ações porque serão estes os agentes qualificadores daquelas e vice-versa, visto que numa relação dialética intervenculam-se, interdependem-se, logo, ler e escrever também dependem do estabelecimento de condições ativas de ação do sujeito, ao mesmo tempo em que, como ações, mobilizam a própria produção dessas condições ativas de ação.

A pessoa cega, como sujeito, como cidadã, e, sobretudo, como ser humano é elemento integrante, aprendente e partícipe “do desenvolvimento histórico social do psiquismo, no intercâmbio ativo entre o homem e a natureza [...]” (MARTINS, 2013, p. 122), afinal, é esse

---

<sup>29</sup> Recomendamos a leitura do capítulo “Os processos funcionais e seu desenvolvimento”, da obra “O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar”, da autora Lígia Márcia Martins (vide referências).



intercâmbio, essa troca vinculativa, o cerne e o princípio da constituição e das transformações qualitativas do psiquismo.

Não constitui objetivo de nosso estudo caracterizar cada um desses processos funcionais, o que ensejaria a materialização de outro estudo. Importa-nos relacioná-los como parte do desenvolvimento da pessoa cega, enquanto ser cognoscente, capaz de adquirir, processar e reelaborar conhecimentos leitores e escritores. Isto significa dizer que privar a pessoa cega de estímulos que desencadeiam a consolidação desses processos é privá-la da atividade humana, de sua atividade mesma, ou seja, de toda e qualquer ação que assume a forma de trabalho e que, por sua vez, é decorrente de um desenvolvimento histórico que orientou (e orienta) o aparecimento de novos estímulos, bem como a necessidade de que cada estímulo faz gerar novas atividades, portanto, novas formas de trabalho.

Um outro aspecto importante a evidenciar é que esses processos, alvos do estudo de Leontiev, Luria e Vigotski (MARTINS, 2013), são fruto da conjunção das experiências sociais e do desenvolvimento biológico, um sendo “constituído pelo” e “constitutivo do” outro, assim, será a aprendizagem social tecida nas relações entre os indivíduos e entre estes e o meio a ambiência de desenvolvimento da complexificação e do aperfeiçoamento da atividade humana, mesmo para indivíduos com perdas sensoriais, a exemplo das pessoas cegas e/ou surdas, por exemplo.

Dessa forma, a afluência de informações, precedidas por estímulos, precisa ser garantida por “métodos especiais, promotores da criação de vias sensoriais alternativas” (MARTINS, 2013, p. 129), via desenvolvimento compensatório, levando-se em consideração as condições de vida e educação disponibilizadas, com vistas à formação de processos funcionais culturalmente formados (MARTINS, 2013).

Defendemos, portanto, a garantia do acesso pela pessoa cega, na ambiência escolar, à uma prática escritora e leitora como mecanismo de “apreensão precisa da realidade e igualmente para a alternância entre as ações realizadas pelo indivíduo” (MARTINS, 2013, p. 146), nesse sentido, entendemos o desenvolvimento da escrita e da leitura como atividade de trabalho e como parte cultural constitutiva da condição humana, até porque para exercer o seu livre arbítrio de tornar-se uma pessoa leitora/escritora (ou mesmo para não fazê-lo), há que se provê-la dos conhecimentos para/sobre tal.

A leitura e a escrita, como atividades, interseccionam o uso da palavra, ampliam o uso desta como signo. A palavra, fruto que é da atividade humana, estabelece conexões com os objetos, pois confere-lhes significação e opera na formação de conceitos, daí o fato da língua extrapolar a sua função de código para então também exercer a função de linguagem: a

necessidade do dizer que se refina pela atividade humana até chegar ao como dizer, assim, o desenvolvimento da língua e da linguagem “é, ao mesmo tempo, produto da complexificação da vida social e condição indispensável à sua existência” (MARTINS, 2013, p. 154).

Percebemos a aquisição da leitura e da escrita como parte do desenvolvimento psíquico e, em consequência, como forma de apropriação do mundo físico e social, ou como atividade mesma para vinculação e formação de conceitos acerca destes. Entender a leitura e a escrita como atividade pressupõe compreendê-las em suas finalidades: como objetivo, porque serão um meio para se chegar a algo; ou como objeto, porque serão um fim, um resultado alcançado. Exemplifiquemos: a criação de gêneros textuais que atendem a demandas específicas de comunicação (um bilhete, um cardápio de restaurante, uma lista de compras, um e-mail, um aviso, um poema, uma carta, um convite, um artigo de opinião, uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado), tanto podem ser um objetivo, porque servirão para comunicar algo, como podem ser um objeto, ou seja, resultarem de uma determinada demanda de comunicação, tanto para a formação como para a informação.

Gostaríamos de destacar que “considerando-se que os diferentes indivíduos resolvem de diferentes maneiras as atividades que os vinculam à realidade” (MARTINS, 2013, p. 158) às pessoas cegas não podem ser prescindidas as oportunidades de acesso às ambiências leitoras e escritoras, assim, como legado histórico-social construído pela humanidade, leitura e escrita não podem ser constituídas como barreiras, mas como instâncias organizativas de desenvolvimento biopsicossocial para as pessoas cegas. Dessa forma, nossa defesa é substantiva ao concebermos a leitura e a escrita como agentes facilitadores e não limitadores, afinal, como veremos mais adiante, a pessoa cega, como nós, videntes, é um ser leitor/escrevente.

## **5. DESDOBRAMENTOS IMERSIVOS DA/NA PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE DE *CORPUS* DISCURSIVO**

Neste capítulo, aponto desdobramentos imersivos para a composição da metodologia e do corpus discursivo alinhando a pesquisa documental à análise do discurso, dentro de uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2006; SEVERINO, 2007; MINAYO, 2008; OLIVEIRA 2007).

### **5.1 COMPONDO NOSSOS CONTORNOS METODOLÓGICOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO: TRILHAS PERCORRIDAS**

O alinhamento entre a pesquisa documental e a Análise do Discurso se caracteriza pelas redações acessadas se constituírem como fontes primárias e por demandarem uma análise discursiva, uma vez que nosso objeto de estudo é a produção escrita-discursiva de pessoas cegas. Como aporte da Análise do Discurso de linha francesa utilizo os estudos de Orlandi (2012; 2015), Pêcheux (2014a; 2014b), Charadeau (2015), Charadeau; Maingueneau (2016), entre outras consultas bibliográficas. Esse mesmo capítulo abriga a análise propriamente dita das duas categorias que emergem a partir da leitura e interpretação do corpus discursivo: a) Da afirmação de um paradigma inclusivo que coexiste com um discurso de privação linguística em relação à pessoa surda e b) Da reflexão da própria condição de pessoa com cegueira a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda.

### **5.1.1 O começo da trilha: a abordagem da pesquisa e os sujeitos que a compõe**

Entendendo que o fenômeno educativo é uma extensão do fenômeno social e que ambos constituem fecundos campos de pesquisa, Minayo (2008) relata que o ato de pesquisar significa estar integrado no mundo, pois não há conhecimento científico acima ou fora da realidade. Mesmo quando no cerne de um trabalho científico se reflete o percurso metodológico a ser percorrido é intensamente certo que tal percurso leve em conta o contexto social e histórico. Segundo Minayo (2008, p. 31), a cultura é parte relevante na compreensão destes processos sociais, afinal,

a visão qualitativa demarca um espaçamento radical: ela amplia e contém as articulações da realidade social. Pensada, assim, cultura não é apenas um lugar subjetivo, ela abrange uma objetividade com a espessura que tem a vida, por onde passa o econômico, o político, o religioso, o simbólico e o imaginário. Ela é o *locus* onde se articulam os conflitos e as concessões, as tradições e as mudanças e onde tudo ganha sentido, ou sentidos, uma vez que nunca há nada humano sem significado e nem apenas uma explicação para os fenômenos.

Nossa escolha pela abordagem qualitativa se alinha a Chizzotti (2006) que traz uma outra compreensão do paradigma convencional da pesquisa, ou seja, concebe o mesmo como parte dos problemas sociais e não como a solução destes. Esse autor ratifica que “o paradigma convencional presta-se muito mais à consolidação dos interesses dominantes de uma elite restrita do que a uma contribuição efetiva para resolver os graves conflitos de uma ampla maioria, historicamente alijada dos frutos do trabalho” (CHIZZOTTI, 2006, p. 90).

Dessa forma, entende-se o processo de pesquisa como a extensão de uma atitude de indagação frente a uma determinada realidade: de tentar compreendê-la e de participar de um ajuntamento coletivo científico-acadêmico que possa captá-la de forma a identificar não apenas o fenômeno, mas os sujeitos, os indivíduos, portanto, as pessoas que materializam tal fenômeno de forma a percebê-lo em suas nuances empíricas e em seus constructos teóricos, num contínuo movimento de “des-consolidar” dominâncias exclusivas.

Através da indagação “A produção escrita-discursiva de pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017, reflete que sentidos sobre a pessoa com deficiência, a partir da evidência da pessoa surda?” definimos como caminho inicial a pesquisa bibliográfica e documental como uma das vias metodológicas.

De acordo com Oliveira (2007, p. 69) “A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o(a) pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”. Ludke (1986, p. 38) nos diz que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”. Oliveira (2007, p. 69) explica que:

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Pode-se afirmar que grande parte de estudos exploratórios fazem parte desse tipo de pesquisa e apresentam como principal vantagem um estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.

Ludke afirma que os documentos, ou seja, “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187 apud LUDKE, 1986, p. 38) representam uma fonte “natural” de informação, isto porque não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse determinado contexto.

É importante mostrar, entretanto, a distinção que marca a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental: esta última é caracterizada pelo fato de buscar informações que, porventura, não tenham recebido nenhum tratamento científico, nesse sentido, Oliveira (2007) salienta que a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica, portanto, o elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as *fontes secundárias* (grifo da autora), enquanto a pesquisa documental recorre a

materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as *fontes primárias* (SEVERINO, 2007).

Por isso, nessa proposta de trabalho, a convergência entre pesquisa bibliográfica e documental, por constituir-se na busca de estudos sobre a temática da produção escrita-discursiva de pessoas cegas no âmbito do Enem, bem como a análise de redações (fontes primárias) construindo-se, a partir desse contexto, novos conhecimentos sobre a temática em questão.

Em nossa pesquisa bibliográfica, conforme sinalizamos no item 4.5.1, intitulado “O deficiente visual como sujeito produtor de textos”, há uma lacuna teórica-acadêmica de estudos direcionados à produção escrita de pessoas cegas no âmbito do Enem. Apontamos neste item os estudos de Figueiredo e Kato (2015) e os descritores que utilizamos para rastrear uma produção bibliográfica que pudesse aportar o nosso estudo, sem sucesso em nossa trilha.

Acessando o Google Acadêmico, Scielo e Lilacs, foram localizados 188 estudos e 56 selecionados dentro dos critérios estabelecidos. Dentre esses 56 observamos que nenhum se aplicava à produção escrita de pessoas cegas no âmbito do Enem. No Scielo obtivemos a indicação de 42 artigos, destes, apenas 01 artigo (SILVA, 2014) faz menção à participação de estudantes, da cidade de Londrina, com necessidades especiais em avaliações de larga escala (Prova Brasil e Enem), nos anos de 2007 e 2008, o que reforça a pertinência de nosso estudo.

Intenta-se assim, identificar informações a partir da questão-problema que delimita essa proposta de trabalho acadêmico, fazendo inferências “sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (LUDKE, 1986, p. 40), ou seja, no sentido de captar e tentar responder à problemática proposta.

Caracterizar a nossa pesquisa como de teor documental implica em considerar as redações produzidas pelas pessoas cegas, no Enem 2017, fontes primárias pois as mesmas inserem-se na linha de pensamento de LE GOFF (2016) que amplia a noção de documento “entendendo que este não é simplesmente uma coisa do passado, mas que foi fabricado pela sociedade, portanto, demonstra as relações de força dos que detinham o poder.” (BORGES; SIEMS, 2020, p. 15).

Esse movimento de acessar as redações evidenciando-as como materialização inaugural do objeto de pesquisa, porque o anunciam, contribui para que a história da pessoa com deficiência possa ser questionada, para que a mesma seja analisada como sujeito e não apenas como objeto de categorização, classificação e composição simbólica de um discurso que historicamente contribui para marginalizar, segregar e vulnerabilizar essas pessoas.

Acessar esses documentos não significa apenas descrevê-los como materialidade de um contexto determinado de produção de textos: significa, sim, questioná-los, inquiri-los em seus implícitos, perscrutar suas entrelinhas, um exercício intencional e necessário, uma forma outra de re-visitar a história. E fazê-lo por meio da palavra escrita é labutar

[...] logo, com palavras. Signos. [...] Numa palavra com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (LE GOFF, 2016, p. 490).

É um afazer, uma laboração que deriva de uma heterorrelação pedagógica implicada e responsiva frente à presença da pessoa com deficiência na instituição escolar: o contato com pessoas cegas através da ação de ensino, a busca de aprimoramento via reflexão técnica, prática e sobretudo, ético-política, no sentido de substantificar aprendizagens do saber historicamente produzido, conduz essa ação de pesquisa, também orientada, em sua extensão, pela compreensão de que a pessoa com deficiência deve acessar, continuar e ampliar itinerários formativos nos mais diversos círculos de convivência, dispondo dos instrumentos e recursos necessários a tais ações.

A universidade é um desses círculos, e, no caso do Brasil, o Enem integra esse trajeto enquanto forma de acesso, por isso a importância imperativa de garantir a participação da pessoa cega nesse processo. Nesse contexto, essa pesquisa é também uma oportunidade de reflexão acerca de nossa própria prática pedagógica: de repensá-la e de fazê-la de forma legitimamente inclusiva, afirmativa, possibilitando à pessoa cega o direito à escrita como forma de expressão e de intervenção sobre a realidade, porque escrever é também uma forma de posicionar-se, de analisar, de sugerir, de apontar caminhos possíveis para transformar o que está (im)posto e que nem sempre é o que garante o exercício pleno da cidadania.

Prosseguimos, assim, em nossa rota: aliado à pesquisa bibliográfica e documental adotamos como procedimento de análise minuciosa do *corpus* (definido somente após a leitura dos excertos das redações), a Análise do Discurso (AD), cujo significado na pesquisa é a observação/reflexão sobre um conjunto de ideias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala (CHIZZOTTI, 2006).

Esse mesmo autor aborda a pressuposição do discurso enquanto situado em um contexto sócio-histórico, ou seja, ele só pode ser compreendido se relacionado com o processo cultural, socioeconômico e político nos quais o discurso acontece, crivado pelas reações ideológicas e de poder. Adotar a AD como procedimento para análise da produção textual em

evidência implica em perceber como esse mesmo discurso está conectado com as relações sociais, uma vez que revela a posição dos interlocutores no contexto, não perdendo de vista as relações de força contidas no discurso.

Van Dijk<sup>30</sup> (1985 apud CHIZZOTTI, 2006) define a AD como uma forma de estudar o uso da linguagem que procura identificar o processo pelo qual as pessoas dão forma discursiva às interações sociais, produzem sentidos ao que falam e orientam suas ações no contexto em que vivem. Por outro lado, um outro aspecto a ser considerado na escolha da AD como dispositivo de análise de informações é o fato de Ludke (1986) enfatizar que as mensagens transmitem experiência vicária, o que leva o receptor a fazer inferência dos dados para o seu contexto, o que significa dizer que no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições, assim, o reconhecimento desse caráter subjetivo da análise também ganha uma dimensão de significativa importância.

Esse estudo contempla o estudo de um fenômeno educativo, qual seja, o da produção escrita-discursiva de pessoas cegas no âmbito do Enem 2017, portanto, acredita-se que nessa pesquisa as análises feitas visam ao entendimento de que “nos fenômenos sociais há a possibilidade de se analisar regularidades, frequências, mas também relações, histórias, representações” (MINAYO, 2008, p. 64).

O nosso campo empírico foi constituído a partir da imersão na produção escrita do Enem 2017, através da prova de redação, cuja temática foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Nosso recorte temporal e também temático, genuinamente atrelado à realidade brasileira, organiza intencionalmente a evidência que se dá à pessoa cega e, num plano mais ampliado, à pessoa com deficiência, enquanto sujeito de atividade.

O acesso a esta produção escrita resultou na leitura de 585 redações de pessoas cegas não identificadas, perfazendo a totalidade de 100% dos textos disponibilizados desta edição, deu-se nas dependências do Inep, em Brasília-DF. O setor responsável por essa liberação é o Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap), na sede do Inep. O Sedap atende solicitações

---

<sup>30</sup> Trazemos breves contribuições deste autor no que se refere aos estudos sobre o *discurso* (grifo meu), embora nossa perspectiva teórica seja a da Análise do Discurso de linha francesa. Van Dijk faz parte de um importante rol de estudiosos de diferentes perspectivas teóricas sobre o discurso que convergem para a concepção deste como um fenômeno social, histórico, cultural e político. Este mesmo autor desenvolve estudos sobre a Análise Crítica do Discurso, perspectiva que não será foco de nosso estudo. Para conhecê-lo de forma introdutória sugerimos a leitura da obra “Estudos do Discurso”, organizada por Luciano Amaral Oliveira, na qual traz teóricos que contribuíram indiretamente para os estudos do discurso e, de igual modo, estudiosos diretos do discurso.

de acesso de pesquisadores às bases de dados protegidos produzidas pelo Inep, desde que tenham fins institucionais e científicos.

Este setor também é responsável pelo sigilo e pela identidade dos indivíduos e instituições, conforme a legislação vigente. Para acesso aos dados, os projetos de pesquisa passam por uma análise técnica, na qual é avaliada a pertinência do pedido. Se autorizado, os pesquisadores devem realizar suas pesquisas na Sala de Acesso a Dados Protegidos, na sede do Inep, onde têm acesso a microcomputadores com pacotes estatísticos amplamente utilizados<sup>31</sup>.

As saídas dos resultados da pesquisa, ou seja, de registros feitos pelos pesquisadores, também passam por análise técnica e, uma vez aprovadas, são enviadas por meio seguro ao pesquisador titular, portanto, em nosso caso, a partir da leitura das redações, registros parciais de cada texto, sem apresentar traços de identificação, e dos dados liberados, fizemos a composição de nosso corpus discursivo para delineamento das categorias de análise e sincronização com os referentes teóricos.

Cada redação produzida, adquire, assim, o caráter de documento e de fonte primária de pesquisa: durante minha estada no Sedap fui informada de que fora a primeira docente, decorridas todas as edições (1998-2019), a acessar as redações propriamente ditas, bem como de acessá-las para fins de pesquisa acadêmica-científica, uma vez que outros pesquisadores e pesquisadoras acessam frequentemente esse setor para consultar dados estatísticos para compor seus estudos.

Inaugurar o acesso a uma documentação tão específica reforça a nossa responsabilidade social como docentes no exercício da pesquisa: de aguçar o nosso olhar para visibilizar não apenas um fenômeno, mas as pessoas que o materializam, afinal, acessar essas redações pressupõe compreendê-las como veículo vivo de informação. As redações consultadas estavam escritas em tinta, porém, ao acessá-las não o fazemos com a folha de redação física. Procedemos à leitura em arquivo não identificado para manter o sigilo das pessoas participantes, digitamos os trechos e aguardamos a liberação dos dados, ou seja, dos excertos das redações, que ficam disponíveis por um curto período em plataforma específica para salvarmos, quando, após o período de vigência, deixam de estar à disposição.

---

<sup>31</sup> O acesso aos dados estatísticos, no nosso caso, requer a participação de um profissional específico da área de Estatística, pois os programas para manejo de dados demandam conhecimento técnico. O fato de ser um projeto de pesquisa sem recursos institucionais que viabilizassem a inclusão deste aparato profissional não possibilitou que acrescentássemos dados referentes à participação de pessoas com deficiência ao longo de todas as edições do Enem, assim, mantivemos o foco na abordagem qualitativa das redações.



As redações transcritas em tinta não indicam se, previamente, o(a) candidato(a) fez uso do sistema de leitura e escrita Braille. No Enem, a pessoa cega pode escrever a redação em Braille e ditá-la para que o Ledor(a)/Transcritor(a)<sup>32</sup> faça o registro em tinta na folha final da redação. Em nosso processo de leitura das redações, encontramos pelo menos 03 redações com a identificação dos transcritores, o que não invalida o texto para avaliação/correção. A assinatura/identificação do candidato no corpo do texto leva sim à nota zero, mas não de quem tenha feito a transcrição, o que não significa que tal ação não deva ser evitada devido às especificidades estruturais da tipologia textual argumentativa-dissertativa.

O Enem acontece desde 1998. A partir do ano 2000 passa a operacionalizar o atendimento a pessoas com necessidades específicas, passando a oferecer prova em Braille, prova ampliada, auxílio para leitura e transcrição<sup>33</sup> e tradutor/intérprete em Libras. Com o passar dos anos amplia o atendimento especializado. A partir da edição de 2017, o exame passa a ser aplicado em dois domingos consecutivos e os participantes surdos e deficientes auditivos passam a ter novo auxílio de acessibilidade, a videoprova em Libras<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup>Auxílio ledor: serviço especializado de leitura da prova para pessoas com deficiência visual, deficiência intelectual, autismo, déficit de atenção ou dislexia. Obs.: Os ledores atuam em duplas e prestam serviço individualizado, em salas com apenas um participante. Os ledores que auxiliam participantes com deficiência visual contam com o apoio da Prova do Ledor, que contém os textos adaptados e a descrição das ilustrações, imagens, mapas, tabelas, gráficos, esquemas, fotografias, desenhos e símbolos. Ledores certificados também estão habilitados para atuar como transcritores. Auxílio para transcrição: serviço especializado de preenchimento das provas objetivas e discursivas para participantes impossibilitados de escrever ou de preencher o Cartão de Resposta. Os transcritores atuam em dupla (geralmente com o apoio de ledores) e prestam atendimento individualizado, em sala com apenas um participante. Ver “O atendimento diferenciado no ENEM”, disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/nota\\_tecnica/2012/atendimento\\_diferenciado\\_enem\\_2012.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_enem_2012.pdf). Acesso em 23 fev. 2020.

<sup>33</sup> O Projeto de Lei n.º 3.513, de 2019, em tramitação na Câmara dos Deputados, em Brasília, em seu artigo primeiro, informa que essa lei regulamenta o exercício da profissão de Ledor e Transcritor em ambiente escolar e de avaliação, tendo como referência o disposto no art. 3º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seus incisos I, II, III, IV, V, VI e XIII.

<sup>34</sup> O Atendimento Especializado é fornecido a aqueles que comprovem, por meio de documentação específica (laudo médico) a necessidade de recursos específicos. Atualmente, os participantes com as devidas condições a seguir têm direito ao atendimento especializado no Enem: **Visão monocular e baixa visão:** ledor, transcritor, prova com letras e figuras ampliadas, sala de fácil acesso. Se solicitado, o candidato pode fazer o uso de alguns materiais próprios, como caneta de ponta grossa, tiposcópio, óculos especiais, lupa, telulupa e luminária; **Cegueira:** prova em Braille, ledor, transcritor, sala de fácil acesso. Assim como os candidatos com baixa visão, o deficiente visual também pode ter auxílio de materiais próprios. São eles: máquina Perkins, punção, reglete, assinador, tábuas de apoio, sorobã e cubaritmo – instrumentos que auxiliam na escrita e nos cálculos para pessoas cegas. O participante também pode fazer a prova acompanhado de cão-guia; **Surdocegueira:** guia-intérprete, prova em braile, transcritor, sala de fácil acesso; **Deficiência auditiva e surdez:** tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), leitura labial, videoprova em Libras; **Autismo, discalculia, déficit de atenção e dislexia:** ledor, transcritor, tempo adicional – uma hora por dia; **Deficiência intelectual:** ledor, transcritor, sala de fácil acesso; **Deficiência física:** transcritor, sala de fácil acesso, mobiliário adaptado (mesa e cadeira sem braços e mesa para cadeira de rodas). Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-reforca-compromisso-com-a-acessibilidade-no-dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-reforca-compromisso-com-a-acessibilidade-no-dia-internacional-das-pessoas-com-deficiencia/21206). Acesso em: 25 fev. 2020.

No Enem de 2020 ocorreram algumas mudanças para tornar as provas mais acessíveis: disponibilização de leitor de tela para participantes com cegueira, surdocegueira, baixa visão ou visão monocular, além de três guias-intérpretes para atendimento aos participantes surdocegos. Autistas e surdocegos tiveram banca especial para a correção de suas provas. Outra mudança ocorreu no Enem 2020: o participante que escrever sua redação em Braille terá suas provas corrigidas no sistema Braille. É importante frisar que o atendimento especializado deve ser requerido pelo(a) participante no momento da inscrição, pois, incorre-se no risco de ficar sem esse atendimento que decorre de todo um processo de planejamento para atendimento desse tipo de demanda, no intuito de garantir acesso equitativo ao processo de avaliação.

### 5.1.2 Análise do discurso: conhecer para fazer

A escolha pela AD como dispositivo analítico em nosso estudo repercute a necessidade de expormos conceitos basilares que compõem esta perspectiva teórica no que toca à compreensão do texto como fonte de múltiplos sentidos. Essa multiplicidade é alicerçada por uma concepção de língua que transcende à literariedade da palavra porque entendemos que esta não é transparente: traz o dito e deixa transparecer o não dito, põe em concorrência explícitos e implícitos que revelam que a língua é um fato social.

A língua materializada na forma de textos, na perspectiva da AD, abre-nos veredas: revela-nos caminhos alternativos através dos significados que emergem a partir de gestos de leitura que empreendemos para entender a realidade que nos cerca. Essa estreita relação entre a Análise do Discurso e a língua assume papel significativo em nossa construção individual e coletiva de sujeito. Segundo Charaudeau (2015, p.13), essa construção se dá em três domínios da atividade humana:

o domínio da *socialização* dos indivíduos, na medida em que é através da linguagem que se instaura a relação de si com o outro e que se cria o elo social;

o domínio do *pensamento*, na medida em que é pela/atraves da linguagem que conceituamos, isto é, que extraímos o mundo de sua realidade empírica para fazê-lo significar;

o domínio dos valores, na medida em que estes precisam ser ditos para existir, é dessa forma que os atos de linguagem que os veiculam dão sentido à nossa ação.

Justificamos, assim, a assunção de uma concepção de língua como fato social, pois através do exercício inerentemente humano de atos de linguagem germinamos durante toda

nossa vida atos relacionais; significamos o mundo empírico; dizemos (ou tentamos dizer) textualmente (oral/escrito) sentidos, portanto, os atos de linguagem constituem-nos e são constituintes. São os usos que se fazem da língua, por meio dos atos de enunciação, “as maneiras de falar de cada comunidade, as maneiras de empregar as palavras, os modos de raciocinar, de relatar, de argumentar para fazer rir, para explicar, para persuadir, para seduzir” que Charaudeau (2015, p. 27) chama de *discurso*.

Nesse sentido, a nossa concepção de língua é aquela que transcende pensá-la apenas como estrutura, ou seja, de considerá-la na perspectiva de entender que os sentidos não depreendem-se das palavras em sua morfologia nem das regras de sintaxe, mas dos usos que se fazem destas enquanto textos tecidos no contexto histórico construído pela espécie humana.

A AD, segundo Van Dijk (2015, p. 35), consolida-se com bastante vigor de escrutínio nas últimas décadas no campo das ciências humanas e sociais “não apenas como ‘método’ de análise mais explícita de elementos discursivos, mas também como uma ‘interdisciplina’ independente dos estudos do discurso”<sup>35</sup>. A ampliação do alcance da AD nos estudos acerca dos atos de linguagem (oral/escrita) ratifica as mudanças no campo da Linguística: há um descentramento da análise de palavras e frases da gramática, sendo assim, os usos da linguagem ganham significativa evidência.

Um outro campo do saber que fundamenta a AD nos dias atuais é o da Psicologia. Através desta desenvolvem-se estudos sobre os processos cognitivos de produção e compreensão do discurso: esses processos cognitivos geram memórias discursivas que, por sua vez, dão pistas de como os discursos são entendidos e “como as pessoas formam modelos mentais e representações socialmente partilhadas sobre outras pessoas, inclusive preconceitos e ideologias” (VAN DIJK, 2015, p. 35).

Nas ciências sociais, segundo este mesmo autor, análises etnográficas detalhadas das formas e condições da escrita e da fala em interação nas comunidades também constituem o amplo alcance da AD em suas relações interdisciplinares. Van Dijk (2015) assinala que hoje sabe-se muito mais sobre as estruturas, os processos e os contextos sociais e culturais do discurso, portanto, não há como sustentar a transparência da palavra, a univocidade de significado através da materialização linguística do dito, há algo mais que reivindica a nossa atenção.

---

<sup>35</sup> Dominique Maingueneau em sua obra “Discurso e Análise do Discurso” (vide referências) discute questões clássicas, teóricas e metodológicas acerca da AD e sua relação com as ciências humanas e sociais. O autor também coloca em evidência os estudos do discurso quando informa que o campo dos estudos de discurso deve ser distinguido de outro, mais restrito, o da análise do discurso, que define um ponto de vista específico sobre o discurso.

Daqui por diante, é necessário reconstituir os passos que consolidam a AD como um conjunto de saberes e práticas destinadas ao estudo dos textos. Saberes e práticas que refinam a coleta, a exploração e a interpretação de constructos linguísticos verbais tecidos continuamente pelo ser humano.

Em nosso estudo compreendemos que a articulação da pesquisa documental à AD salienta dois aspectos muito importantes: o primeiro é o uso de redações do Enem como objeto de pesquisa, reconhecendo o seu status de documento, de fonte viva de informação; o segundo, é o uso da AD como instrumento analítico para tal produção textual, como uma forma de reflexão sobre a linguagem que, de acordo à Orlandi (2015, p. 07) “aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito”, portanto, de observarmos a produção escrita advinda do Enem não apenas como atendimento a uma consigna avaliativa, mas como forma de percebermos as sinalizações que essa produção nos traz, sobretudo, no que se refere à percepção que a pessoa com deficiência tem acerca da realidade e de como essas percepções podem nos fazer refletir sobre a tessitura de práticas pedagógicas mais inclusivas.

O termo “Análise do discurso”, de acordo com Maingueneau (2015), é introduzido pelo linguista Zellig S. Harris (1909-1192) quando este publica um artigo intitulado “Discourse Analysis”, em 1952, no qual o termo *discurso* nomeava uma unidade linguística constituída de frases; de um texto. Embora Harris desenvolvesse seu trabalho numa perspectiva estruturalista, decompondo o texto (por isso o emprego do termo “análise” em seu sentido etimológico), observando a recorrência de alguns de seus elementos, especificamente pronomes e alguns grupos de palavras, ele também intencionava pôr em prática a possibilidade de estabelecer relações entre regularidades textuais identificadas e fenômenos sociais.

Ainda assim, a utilização do termo “Análise do discurso” por Harris não constitui, como explica Maingueneau (2015, p.16) um “valor fundador” da AD. São as problematizações em evidência desde os anos de 1960, em países como os Estados Unidos, França e Inglaterra, que consolidaram a AD até os dias atuais. A AD é também nutrida pela interação com outras correntes: etnografia da comunicação, antropologia, etnometodologia, análise conversacional. As teorias pós-estruturalistas também enriquecem as reflexões geradas pela AD.

Tanto a filosofia como a linguística também contribuem nesse processo de consolidação da AD como um pertinente campo de saber. O fato da linguística receber aportes das correntes pragmáticas que destacam a fala como atividade e acentuam o caráter

radicalmente contextual da produção de sentidos nutre, ainda mais, o crescente desenvolvimento da AD como mecanismo de busca de sentidos.

A linguística textual, desenvolvida paralelamente à AD nos anos 60, também visando encontrar regularidades além da frase, traz, de igual forma, contribuições ao trabalho de analistas do discurso no que se refere à apreensão da estruturação dos textos. A década de 80 é considerada um marco para a disseminação da AD, pois é nela que se projetou um espaço de pesquisa em âmbito mundial, integrado por correntes teóricas desenvolvidas em disciplinas e em países distintos que dão lugar, inclusive, a uma globalização teórica não apenas na AD, mas em outros campos do saber científico.

Em nosso trabalho, a perspectiva teórica de AD que adotamos é a de linha francesa. A França, de acordo com Maingueneau (2015), foi um dos principais locais de desenvolvimento da AD, sobretudo, a partir de 1969, quando a temática da AD é objeto de reflexão de três importantes nomes: o linguista Jean Dubois, os filósofos Michel Pêcheux e Michel Foucault.

Esses três estudiosos contribuem de forma relevante para a composição da AD como um empreendimento ao mesmo tempo teórico e metodológico específico. Para Jean Dubois, quando publica o número 13 da revista *Language*, cuja temática é a AD, desenvolver este campo de saber é uma forma de dar um novo alcance aos trabalhos da linguística: relacionando língua e sociedade.

Dubois defende a AD como disciplina que deve estudar todos os textos e não apenas *corpora*<sup>36</sup> de prestígio, que tal estudo seja apoiado pela linguística através do empréstimo de ferramentas de estudo do texto e, por fim, que a AD auxilie na compreensão das relações entre os textos e as situações sócio-históricas nas quais eles são produzidos. É esta compreensão que é disseminada amplamente na França.

Pêcheux, por sua vez, com a publicação de *Análise Automática do Discurso*, também em 1969, traz um projeto de AD que tem como aportes o marxismo do filósofo Louis Althusser, a psicanálise de Jacques Lacan e a linguística estrutural, estes, elementos em destaque na cena intelectual dos anos 60. Dessa forma, Pêcheux, ao proceder a análise dos textos, procura revelar a ideologia que eles estariam destinados a dissimular. Segundo Maingueneau (2015, p. 19) Pêcheux anuncia uma nova cena intelectual:

---

<sup>36</sup> Inaugurava-se uma mudança de mentalidade, rompendo-se com práticas tradicionais e restritivas de tão somente se estudar textos apenas literários, optando-se pelo estudo de gêneros diversos, ou seja, ampliando-se o olhar sobre vários textos.

Seu procedimento é o de uma espécie de psicanalista do discurso animado por um projeto marxista, cujo alcance é simultaneamente político e epistemológico: procedendo a uma análise - leia-se “decomposição” - dos textos, procura revelar a ideologia que eles estão destinados a dissimular; significativamente, a palavra “analista” designa igualmente os psicanalistas e a “análise”, a psicanálise.

Uma outra influência expressiva para a disseminação da AD na França foi a publicação da *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault. Ele recusava o discurso como um conceito linguístico, diferente de Dubois e Pechêux. O texto (oral ou escrito), a partir de seu vocabulário, sintaxe, estrutura lógica ou organização retórica, nível manifesto da língua, não constituía a etapa final do discurso, ou seja, para Foucault, diferente de muitos analistas do discurso, o vocabulário, a organização textual e as estratégias interacionais não constituam o cerne da análise: as práticas sociais e as regras que germinavam a produção de enunciados dotados de sentidos, portanto, que regulavam o discurso em diferentes períodos da história seriam o objeto do olhar analítico de Foucault.

Maingueneau (2015) aponta para o papel fundador que esses três estudiosos exercem na disseminação da AD na França e de como, mais à frente, esta perspectiva teórica-metodológica agrega conceitos gestados no âmbito de correntes pragmáticas, das teorias da enunciação e da linguística textual com a finalidade de abordar *corpora* mais diversificados.

### **5.1.3 Análise do discurso: uma perspectiva teórica em permanente construção**

A escolha da AD para a consecução de nosso estudo ocorre a partir da compreensão de uma estreita relação entre três importantes elementos: língua, atividade comunicacional e conhecimento. Essa relação permeia o processo de construção de diversos tipos de saberes, individuais e coletivos, mobilizados na construção de sentidos que emanam dos enunciados produzidos pela/na sociedade.

Interessa-nos, a partir da perspectiva da AD, estudar “a maneira pela qual, em uma sociedade determinada, a ordem social se constrói por meio da comunicação” (MAINGUENEAU, 2015, p. 33), numa empreendedora tentativa de compreender fenômenos de ordem sócio-histórica a partir da análise discursiva da escrita de um segmento populacional que está intimamente ligado a estes fenômenos.

Como orientação teórica, segundo Guerra (2017), a AD percebe a linguagem como ação e transformação. Atos de linguagem são um trabalho simbólico e repercutem a tomada da palavra como um ato social. Em nossa pesquisa, importa-nos a materialidade escrita no sentido de tentar entender e explicar

como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu. O discurso é um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e histórico; entendê-lo requer a análise desses dois elementos simultaneamente (GREGOLIN, 1995, p.13 apud GUERRA, 2017, p. 5).

Desse modo, outros conceitos dão-nos suporte para a continuidade nessa empreitada discursiva, afinal, como orientação teórica construída e constituída à guisa de muitas reflexões, a AD, segundo Maingueneau (2015, p. 11) evolui consideravelmente desde os anos 1970 e se esforça para refletir sobre “suas condições de possibilidade, suas principais categorias e suas tensões constitutivas”.

Nesse sentido, conceitos-chaves importantes como *sujeito*, *discurso* e *ideologia* caracterizam a AD de linha francesa, mais especificamente, a partir dos estudos de Michel Pechêux que, significativamente, consegue captar contribuições da Linguística, nas teorias dos processos sintáticos de enunciação; do materialismo histórico, com base em releituras de Althusser sobre textos de Marx; da Teoria do Discurso e da Psicanálise, com base nas releituras de Lacan, acerca dos estudos de Freud.

Outros conceitos também agregam esta trilha de pesquisa: *texto*, *discurso*, *exterioridade em AD*, *enunciado*, *enunciação*, *formação discursiva*, *memória discursiva*, *condições de produção*, *interdiscursividade*, *universo discursivo*, *campo discursivo*, e *espaço discursivo*, pois orientarão o nosso leitor-interlocutor de maneira mais pertinente.

A jovialidade da AD enquanto campo de pesquisa autoriza-nos a expor aqui pistas conceituais relevantes para a análise dos textos que nos propomos a realizar, afinal, não basta apenas proceder às análises propriamente ditas, faz-se necessário também criarmos o nosso contexto de produção analítica, logo, cabe-nos como aporte a definição da Análise do Discurso como estudo do discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016) a partir da premissa “do estudo do uso real da linguagem, por locutores reais em situações reais” (VAN DIJK, 1985, p.1-2 apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 44), e que define a AD como uma disciplina cujo objeto de estudo é a linguagem em sua utilização genuinamente social e expressiva.

Não são objetos centrais da AD a organização textual em si mesma e a situação de comunicação, o que não significa que não sejam sumariamente importantes no processo de análise do *corpus* a ser construído. Basilar para esta perspectiva teórica que nos serve como orientação é a evidência que dá ao ato de “pensar o dispositivo de enunciação que associa uma organização textual e um lugar social determinados” (MAINGUENEAU, 1991/1997, p. 13 apud CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2016, p. 44).

Para nós, a produção escrita de pessoas cegas no Enem associa esta organização e este lugar social, pois emerge como uma possibilidade de estudo de um fenômeno educativo localizado, dando-nos indícios de fecundas interpretações ao ser utilizada como *corpus* ideologicamente sensível, que nos apresenta posicionamentos de um segmento populacional que é transversalizado historicamente por múltiplas relações de poder.

Os textos pretendidos para compor nossa trilha analítica despertam-nos para a reflexão sobre as noções de discurso e texto. Em nosso caso, cada redação constitui um texto que traz consigo um discurso subjacente: é um texto-produto “traço de uma atividade discursiva” (MAINGUENEAU, 2015, p. 37), unidade de comunicação, possibilidade de assunção de um posicionamento.

O texto configura-se, então, como algo que vai além da estrutura linguística, pois não apenas expressa o pensamento de alguém ou nos comunica alguma coisa. Impele-nos à construção de sentido(s) através do ato de interpretação. Em AD não se estudam textos, mas um *corpus*, este pode ser constituído por um conjunto mais ou menos vasto de textos ou de trechos de texto, ou, de acordo com Maingueneau (2015, p. 39), por “um único texto”.

Dessa forma, os excertos extraídos das redações lidas durante a estada no Inep foram a base para a composição de nosso *corpus*: neles encontramos materiais que compreendemos como necessários para responder às nossas indagações de pesquisa. São textos previamente existentes mas que não podem ser tão somente apreendidos como totalidades dadas, mas como uma produção motivada e sustentada por um discurso.

A definição de *texto* tem agregado mudanças conceituais bastante ampliadas, isto porque não se remete apenas à escrita, não comporta apenas signos verbais. Uma receita culinária, uma conversa, um discurso político, um cardápio, um anúncio publicitário, um cartaz são compostos por fotografias, desenhos, entre outras imagens que trazem gestos, inspiram entonações e suscitam sentidos.

Apreciamos com bastante atenção o que nos diz Maingueneau (2016) em relação ao texto: este autor informa que o texto revelou ser uma unidade muito complexa, tanto para ser fechada em tipologias como para que só a coesão ou a coerência linguística possam dar conta daquilo que faz sua unidade, portanto, o texto constitui uma unidade e também “abertura”, pois ainda que seja tecido por muitos para encerrar sentidos, homogeneizá-los e mesmo hegemonizá-los de forma estereotipada e estigmática também liberta esses mesmos sentidos para que germinem tantos outros, num movimento de também desdizê-los. Tomemos como exemplo a produção sígnica acerca das pessoas com deficiência materializada pelos modelos sobrenatural, médico e social, a partir dos quais, numa ótica foulcaultiana, são consolidadas



práticas sociais e regras que, por seu turno, germinam a produção de enunciados dotados de sentidos e que, dessa forma, regulam o discurso acerca das pessoas com deficiência em diferentes períodos da história.

A AD relaciona-se com as muitas maneiras de se significar através da linguagem: configura-se como uma tentativa de compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, este, constitutivo do homem e da sua história. A língua funcionando para a produção de sentidos é também materializada através do texto. A AD não procura o que o texto quer dizer, mas como o texto significa: produzindo um conhecimento a partir do próprio texto “porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade” (ORLANDI, 2015, p. 16).

O texto, como unidade de materialização da linguagem, comunica, mas também não comunica. Tanto o comunicar como o não comunicar também produz sentidos. O sentido, dessa forma, não é definido como algo em si, mas como em “relação a” (CANGUILHEN, 1980 apud ORLANDI, 2015), assim, justifica-se a compreensão da teoria do discurso como aquela que demarca a determinação histórica dos processos de significação: não há, então, como dissociar a relação da língua com a história, ou seja, da relação do sujeito com o sentido.

Esta relação é permeada pela ideologia, compreendida aqui como um saber que não se aprende e não se ensina, mas, que produz seus efeitos de sentido. Sentido que não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. A ideologia atua de tal forma que desestimula o ato interpretativo humano: o sentido aparece como evidência, ou seja, “como se já estivesse sempre lá” (ORLANDI, 2015, p. 43), logo,

Interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há a transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem a sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas (ORLANDI, 2015, p. 43-44).

Essas determinações históricas são também generalizadas e potentes na produção de evidências que caracterizem comportamentos não-interpretativos de sentidos. Daí decorrem a “evidência do sentido” e a “evidência do sujeito”: a primeira que faz com que uma palavra designe uma, apenas uma coisa, como se a palavra fosse transparente, entretanto, a evidência

do sentido se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. Sendo assim, as palavras não possuem sentido, recebem-nos.

A segunda evidência, a do sujeito, ou “a de que somos sempre já sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 44) também produzida pela ideologia, opera de modo a termos a impressão de que o sujeito é a origem do que diz. Esses efeitos de evidência, de acordo com Orlandi (2015), trabalham a ilusão da transparência da linguagem, porém, no contexto da AD, nem a linguagem, nem os sujeitos e nem os sentidos são transparentes: são os três elementos que têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente.

A constituição como sujeito ocorre pela relação com a linguagem e com a história, através do imaginário. Ainda assim, o sujeito não tem acesso a tudo que diz pois não desempenha apenas um papel: é “sujeito de” e “sujeito à”. Por ser sujeito à língua e à história, por ser afetado por elas é que exercita o ato da produção de sentido(s), porque sofre os efeitos do simbólico.

Esse sujeito não é aquele concebido de acordo à noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo, é, de acordo com Foucault (1969) apud Orlandi (2015) “o sujeito discursivo” pensado como posição entre outras, não como uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz, logo, é a posição que deveria e poderia ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz.

É a ideologia, entretanto, com seu modo de funcionamento imaginário que compõe as imagens que, por sua vez, permitem que as palavras “colem” com as coisas, dando-nos a sensação de transparência e de literariedade da linguagem. Se assim não o fosse, não teríamos tantos entendimentos diferentes sendo falantes, leitores e escreventes de uma mesma língua.

As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. E o sentido, resultado da relação da ordem simbólica com o mundo, também configura-se como uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. A relação do sujeito com a língua e com a história torna-se evidente por conta do gesto de interpretação. O ato de interpretar é essencial pois

Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social (ORLANDI, 2015, p. 45).

O ato de interpretar não é aleatório, imotivado. Ele decorre de uma memória construída ao longo da história: *institucionalizada*, na qual nem todos têm o direito de acessá-la e *constitutiva*, também denominada de interdiscurso (ORLANDI, 2015), em que há um trabalho histórico e constante da produção do sentido por meio do dizível, do interpretável e do saber discursivo.

Esse gesto interpretativo dialoga tanto com a memória institucionalizada como com a memória constitutiva, a segunda é que gera os efeitos de memória, ou seja, o interdiscurso (multiplicidade de discursos). São esses mesmos gestos que ora estabilizam, ora deslocam sentidos. O dizer e o como dizer são históricos, suscitam sentidos que não se esgotam de imediato, vão além de seu tempo de enunciação, por isso fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores.

Intentamos compreender como um conjunto de redações escritas por pessoas cegas produzem sentidos, ou seja, discurso(s). Os enunciados, isto é, as sequências verbais (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2016) materializadas nos textos são o nosso ponto de partida para a constituição de nosso *corpus*. Caminhamos, assim, na perspectiva de Pêcheux que afirma todo enunciado ser descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação, assim, estando sempre suscetível de ser/tornar-se outro. E é esse lugar do outro enunciado o lugar da interpretação, manifestação que é do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos.

Não por acaso uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva. A formação discursiva se define “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2015, p. 41).

As formações discursivas balizam o trabalho do analista pois orientam a observação das condições de produção e a compreensão do que está dito, do que não está dito e do que poderia se dizer, isto porque o funcionamento discursivo envolve diferentes sentidos que não se constroem por si mesmos. O sentido pode emergir de uma palavra, de uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição, o que para Orlandi (2015) significa que o sentido não é tão evidente quanto parece, tem um caráter material, tem historicidade, portanto, é constituído e constitutivo.

De acordo com Charaudeau; Maingueneau (2016), “condições de produção” é uma expressão baseada na expressão marxista “condições econômicas de produção” e adotada por Pêcheux nos estudos da AD. Essa expressão corresponde ao contexto em que o discurso é

produzido e vai além da relação destinador-destinatário, proposta por Jakobson em seu conhecido esquema da comunicação. Isto porque locutor e interlocutor atribuem lugares um ao outro. Esses lugares, por sua vez, não representam comportamentos individuais e, sim, dependem da estrutura das formações sociais, tais como descritas pelo materialismo histórico, portanto, as condições de produção envolvem dados não linguísticos que servirão de base organizativa para atos de enunciação e, ao mesmo tempo, a sobredeterminação que a língua materializa em forma de saberes, crenças e valores que circulam no grupo social ao qual locutor e interlocutor pertencem, sendo assim, sujeitos sobredeterminados a partir de lugares, papéis e comportamentos que lhes são atribuídos.

Interessa-nos, dessa forma, exercitar um olhar analítico sobre a produção escrita de pessoas cegas no Enem não apenas para aproximar-nos de dados que decorrem de uma situação de comunicação, mas de perceber como um conjunto de dados não linguísticos que decorrem de um saber pré-construído (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016) organizam um ato de enunciação.

Em nosso estudo, por exemplo, as formações discursivas estão materializadas nos modelos acerca da deficiência (sobrenatural, médico, social e biopsicossocial) e nos paradigmas sobre a deficiência (exclusão, segregação, integração e inclusão) isto porque são estes que balizam, como já foi evidenciado, a compreensão do que está dito, do que não está dito e do que poderia se dizer, afinal, regem um funcionamento discursivo que envolve diferentes sentidos que não se constroem por si mesmos. Sentidos estes que podem continuar ou mesmo descontinuar a manutenção de um dado discurso (e mesmo coexistirem).

A enunciação, do ponto de vista conceitual, abrange, então, outras duas concepções: a linguística e a do discurso. Nesse contexto, caracteriza, respectivamente: 1) o funcionamento da língua, ou seja, sua colocação por um ato individual de utilização e 2) opera como acontecimento em um tipo de contexto, ou seja, um acontecer que é apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas.

As pessoas cegas, como sujeitos escreventes enunciativos, também são parcialmente sobredeterminadas pelos saberes, crenças e valores que circulam nos grupos sociais aos quais pertencem ou aos quais se referem; não estão alheias e alienadas da realidade que as circundam, logo, como tais, revelam lugares e papéis sociais sobredeterminados por enunciações/enunciados elaborados e disseminados ao longo da história, pois, de acordo com Charaudeau; Maingueneau (2016, p. 194) “o indivíduo que produz o enunciado não é necessariamente a instância que assume a responsabilidade por ele”.

Essas pessoas estão inseridas num universo discursivo, logo imersas em um “conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada” (MAINGUENEAU, 2008, p. 33), a partir dele constroem-se os campos discursivos que são os domínios suscetíveis de serem estudados (por exemplo, o campo político, o filosófico, o dramaturgico, o gramatical, o religioso, entre outros), isto é, o “conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (MAINGUENEAU, 2008, p. 34).

Ao estar em concorrência, tais formações discursivas ora confrontam-se, ora aliam-se, afinam-se, “neutralizam-se”, porque constituem discursos com uma mesma função social que inscrevem-se/são inscritos em diferentes modos de dizer:

É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso, e levantamos a hipótese de que essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. O que não significa, entretanto, que um discurso se constitua da mesma forma com todos os discursos desse campo; e isso em razão da sua evidente heterogeneidade: uma hierarquia instável opõe discursos dominantes e dominados e todos eles não se situam necessariamente no mesmo plano (MAINGUENEAU, 2008, p. 34-35).

São estes discursos “dominantes” e “dominados” que serão alvo do olhar do analista, tornados em “subconjuntos de formações discursivas”, isto é, em “espaços discursivos” (MAINGUENEAU, 2008, p. 35) que construídos por meio de hipóteses fundadas sobre um conhecimento dos textos e de um saber histórico, serão informados ou confirmados no decorrer do processo de pesquisa.

Outrossim, os “modos de dizer” têm fundamental importância, são eles que remeterão às formações discursivas: estas, enunciados precedentes que fundamentarão os saberes trazidos pelas memórias discursivas. Estes “modos de dizer”, de acordo com Charaudeau; Maingueneau (2016), inclusive, elevam o “contexto” em que está imerso o texto não mais como algo unicamente exterior, e, sim, como uma realidade cognitiva que mobiliza o sujeito empírico e sedimenta a “noção de sujeito”, reverberando posicionamentos e lugares sociais na(s) coletividade(s), como um todo e como multiplicidade.

É o que buscamos daqui por diante, de posse da produção escrita de pessoas cegas no Enem 2017 construir o nosso *corpus* a partir dos discursos presentes/ausentes, dos explícitos e implícitos, ditos e não ditos, de forma a compreendermos como a pessoa cega, através de sua produção escrita-discursiva, é também partícipe de uma dinâmica social e histórica que interpela a todos sem exceção e produz a ilusão de que somos (ou mesmo de podermos ser) seres autônomos, não influenciados pela ideologia.

Nesse sentido, em nosso capítulo de análise da produção escrita em evidência, além da exposição de nosso *corpus* discursivo, tecemos um diálogo com os nossos achados de pesquisa agregando-lhes à capilaridade conceitual trazida pela AD em seus diversos constructos.

## 5.2 AÇÃO IMERSIVA NA PRODUÇÃO ESCRITA-DISCURSIVA DE PESSOAS CEGAS: ANÁLISE(S) EM CURSO

A ação imersiva empreendida no âmbito desse estudo materializa-se em gestos de leitura que justificam nosso alinhamento à AD pelo vínculo que a mesma estabelece ao realizar a associação entre texto e contexto, assim, tanto cada redação lida, como cada excerto extraído constituem para nós um texto, porque cada um destes é compreendido como uma unidade semântica, portanto, uma unidade de sentido em contexto, “uma textura que expressa o fato de que ele se relaciona como um todo com o ambiente no qual está inserido” (HALLIDAY; HASSAN, 1976, p. 293 apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 467).

O contexto, por sua vez, ganha significativa relevância pois constitui-se (ou também é constituído) como aquilo que cerca esse texto, logo é um elemento deste. Nessa perspectiva, como unidade linguística, o texto tem uma natureza e dimensão variáveis (fonema, morfema, palavra, oração, enunciado) e o contexto, ou seja, o seu entorno, possui, simultaneamente, “uma natureza linguística (ambiente verbal) e não linguística (contexto situacional, social, cultural)” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 127).

Importa-nos, dessa maneira, situar a nossa escolha e adoção da expressão “produção escrita-discursiva”, porque compreendemos a materialidade escrita como ponto de partida para alcançarmos os discursos que emergem da mesma, a partir de um contexto que também expressa representações que podem ser compartilhadas diretamente ou não (por isso a nossa perspectiva analítica aportada na AD em que articulam-se descrição e interpretação) e que colocam o discurso como

atividade ao mesmo tempo *condicionada* (pelo contexto) e *transformadora* (desse mesmo contexto); *dada* a abertura da interação, o contexto é ao mesmo tempo *construído* na e pela maneira como se desenvolve; *definida* de antemão, a situação é sem cessar *redefinida* pelo conjunto de acontecimentos discursivos. Em outros termos: a relação entre texto e contexto não é absolutamente unilateral, mas *dialética* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 128).

A dialécticidade que demarca a relação entre texto e contexto explica-se porque este último tanto delimita a linguagem quanto é delimitado por ela, logo o contexto não apenas circunscreve a linguagem, mas também é resultado do seu uso. A importância do contexto, como já foi dito, abrange uma natureza não linguística (contexto situacional, social, cultural) e cada texto traz tais aspectos subjacentes. Todo esse movimento de escrita empreendido pela pessoa cega representa uma atividade de língua enquanto fenômeno social: porque é determinada pelo contexto social e é em si uma prática social.

A leitura das redações, nesse contexto, desvincula-se de um caráter corretivo-avaliativo para, mais especificamente, a partir da leitura dos excertos delas extraídos, dar lugar à análise e à interpretação aportadas pela AD. Esse gesto de leitura ratifica uma forma de interlocução que é muito própria da escrita, enquanto instrumento criado pela humanidade para registro, evocação, manutenção, refazimento ou mesmo contestação de sua(s) existência(s). É a interlocução da não-presença-mais-que-presente, aquela em que ao lermos o texto passamos a percebê-lo como “um lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 7).

As ações linguísticas e sociocognitivas mobilizadas, decorrentes da leitura de um texto, nos possibilitam construir objetos de discurso e novas propostas de sentido e isso decorre da ação primeira que os autores-produtores desses textos efetuaram ao compor essa materialidade escrita, como interlocutores que também são, a partir da leitura de um tempo, de uma época, da realidade em que estão inseridos e de tantos outros textos a que tiveram acesso. A AD configura-se como ferramenta para entender a complexidade da constituição, formulação e circulação desses sentidos a serem percebidos e interpretados.

A produção discursiva na escrita de pessoas cegas no âmbito do Enem é o fio condutor deste estudo, no qual escrita e discurso convergem porque materializam a língua por meio da linguagem. São os estudos sobre a linguagem que fecundam o campo constitutivo da Linguística enquanto saber/ciência. Esses estudos explicam, no decorrer da história, as diferentes naturezas que a língua assume enquanto característica peculiar à espécie humana: como expressão do pensamento; como forma de comunicação e como fato social/cultural, ou seja, que vai muito além do ato de informar.

A concepção de língua como fato social é a que melhor reflete a nossa imersão na produção escrita-discursiva de pessoas cegas no contexto de uma avaliação de larga escala como o Enem, que, por sua vez, também agrega esta mesma concepção ao processo de avaliação e, ao mesmo tempo, ressalta a significativa importância dos conhecimentos

linguísticos adquiridos não só ao longo da vida escolar, mas também de outros conhecimentos que resultam da experiência de vida do participante.

A linguagem, como já foi expresso, não se constitui tão somente como instrumento do pensamento ou instrumento de comunicação, mas como elemento constitutivo do sujeito. É exatamente essa abordagem de língua e sua inserção no contexto social materializada na produção escrita-discursiva de pessoas cegas que nos interessa, por compreendermos que o território da língua é também o panorama da relação entre sujeito e sociedade. A Linguística, como campo de estudo, desempenha importante papel na evidência atribuída à linguagem verbal (oral ou escrita) na composição da genericidade humana.

Os signos, sinais que o homem produz quando fala ou escreve, são a materialização do pensamento, da comunicação, da elaboração de si e do outro, do exercício do poder, da constituição da cultura e da identidade. A análise dessa materialidade escrita coloca no centro da reflexão o sujeito da linguagem, aquele que comunica para se constituir e, ao mesmo tempo, constitui-se para comunicar.

A nós interessa pensar esta enunciação signíca (ação de produzir enunciado) não como fenômeno individual da constituição do sujeito, mas, exatamente, inspirando-nos nos estudos bakhtinianos, de pensar esta enunciação, na perspectiva da análise de uma determinada produção escrita-discursiva, como um fenômeno social. Compreendemos o exercício da escrita como dinâmico e histórico, porque escrever, numa perspectiva dialética, ao mesmo tempo em que caracteriza-se como uma ação da história humana, é a própria história humana acontecendo.

Destarte, no que se refere à pessoa com deficiência, junto à ação de escrever agregam-se condições mais específicas de produção para essa escrita que envolve recursos materiais e pessoas que auxiliarão nesse processo, o que demanda de nossa parte uma incursão à ambiência de produção textual no Enem 2017 para que procedamos adiante às categorias de análise. Na edição de 2017, feita pela primeira vez em dois domingos consecutivos (05 e 12 de novembro), os participantes puderam no momento da inscrição fazer a solicitação de atendimento especial. O processo de inscrição exigiu laudos médicos, de acordo com o atendimento solicitado. Para essa edição, existiram dois tipos de atendimento: o especializado ou o específico.

O atendimento especializado é fornecido aos que comprovam, por meio de documentação específica (laudo médico), condições de baixa visão, cegueira, visão monocular, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, deficiência intelectual, surdocegueira, dislexia, déficit de atenção, autismo e discalculia.



No preenchimento da inscrição, após assinalar a opção, o candidato informava os auxílios ou recursos de acessibilidade necessários para a realização das provas, tais como: guia-intérprete; prova em Braille, prova ampliada ou super ampliada; sala de fácil acesso; mesa e cadeira sem braços; apoio para pernas e pés; mesa para cadeira de rodas; auxílio para leitura e/ou transcrição; tradutor-intérprete de Libras; leitura labial; e tempo adicional.

No laudo médico devia constar a identificação do participante, o diagnóstico com a descrição da condição que motivou a solicitação e o Código correspondente à Classificação Internacional de Doença (CID) e a assinatura, o carimbo e a identificação do médico com o respectivo registro no Conselho Regional de Medicina (CRM).

O candidato com transtorno global do desenvolvimento (dislexia, discalculia e déficit de atenção) que não dispusesse de laudo médico comprobatório poderia apresentar declaração ou parecer com o nome completo, emitido por entidade ou profissional habilitado na área da saúde, com a descrição do transtorno, bem como a identificação da entidade ou profissional declarante, com assinatura e carimbo.

O resultado das solicitações era consultado na “Página do Participante”. Os estudantes com pedidos indeferidos receberam um e-mail com instruções para enviar um novo documento em até três dias. Já os que tiveram deferimento do laudo, declaração ou parecer, teriam direito ao tempo adicional de 60 minutos em cada dia de realização do Exame.

O atendimento específico, por sua vez, é garantido a gestantes, lactantes, idosos e estudantes em classe hospitalar. Estes últimos deveriam anexar uma autorização do hospital para aplicação da prova em suas dependências na ficha de inscrição. Ainda, para aqueles que requeressem atendimento específico também poderiam solicitar itens como bombinha (para portadores de asma), cadeira de rodas ou outra condição específica, no ato da inscrição.

No caso de situação de classe hospitalar, cujo processo formal de escolarização se dá no interior de instituição hospitalar ou afim, na condição de estudante internado para tratamento de saúde, foi exigida declaração do hospital. Para as demais condições específicas que necessitassem de atendimento específico, como é o caso de gestantes, lactantes, idosos e outras condições específicas, bastou o participante indicar o CID.

Pela primeira vez, na edição de 2017, o Inep disponibilizou, para participantes surdos ou com alguma deficiência auditiva, tradutores especializados em Libras e vídeos explicativos, como auxílio e orientação nas provas da edição de 2017 do Enem. As provas foram realizadas em salas adaptadas e separadas dos demais candidatos. Cada sala poderia ter até seis participantes e dois intérpretes. Ainda nesta edição, para os participantes surdocegos foram oferecidos guia-intérprete, prova ampliada, superampliada, em braille, tradutor-

intérprete de Libras, leitura labial, ledor, transcritor e sala de fácil acesso.

Na edição de 2020, por exemplo, esses atendimentos foram unificados, ou seja, a partir do Enem 2020, todas as necessidades adicionais para fazer as provas são consideradas como atendimento especializado, que inclui gestantes, lactantes, idosos, tratamento pelo nome social e estudantes em classe hospitalar e/ou com outras condições específicas.

Entendemos que é importante trazer à lembrança o tema da redação do Enem 2017 “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, para que possamos melhor situar nossas categorias de análise, a partir dos excertos extraídos das 585 redações lidas. No caso da pessoa cega, o ledor faz a leitura das instruções, do tema da redação e dos textos motivadores. A pessoa cega pode ditar o texto diretamente para o transcritor registrá-lo em tinta (na folha de rascunho e na folha final) ou pode escrevê-lo em Braille e proceder à leitura para igual registro (rascunho e folha final). A pessoa cega assina o seu nome para identificar a folha de redação, como os videntes também procedem.

O Transcritor registra o texto tal e qual é ditado pela pessoa participante cega, não fazendo inferências sobre questões gramaticais, ortográficas, de pontuação ou acentuação gráfica. Dúvidas de transcrição devem ser dirigidas ao candidato que dita, apenas para se ter certeza se ouviu a palavra sem confundi-la com outra, ou que ortografia será usada, sem, no entanto, interferir com correções. É muito importante frisar que o candidato não vidente jamais poderá ser privilegiado com correções por parte do transcritor/ledor, pois como todo e qualquer participante conta com a presença do fiscal de sala para conferir lisura e idoneidade ao processo, bem como é submetido à mesma banca de corretores/avaliadores de redações de pessoas videntes, salvo declare na inscrição alguma limitação de ordem cognitiva que demande banca de correção especializada.

Na edição de 2017, de acordo com o manual de redação do Enem (BRASIL, 2017<sup>37</sup>), foram submetidas às bancas especiais de correção redações de pessoas surdas ou com deficiência auditiva que fizessem o uso da língua portuguesa como segunda língua, de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e pessoas disléxicas, também por conta de questões linguísticas específicas.

O tema da redação do Enem 2017 “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, dentre todas as edições realizadas, foi intencionalmente escolhido como recorte para o estudo proposto, porque coloca em evidência a produção escrita da pessoa cega e, numa

---

<sup>37</sup> Ver Redação no Enem 2017: cartilha do participante. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2017/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf). Acesso em: 01 mar. 2021.

perspectiva mais ampla, a pessoa com deficiência. Essa evidência ratifica nossa linha assertiva quanto ao entendimento da pessoa com deficiência como um ser de atividade e de desenvolvimento: sujeito de direito, indivíduo historicamente situado e cidadão, que precisa saber-se e construir-se nessas três dimensões, de desenvolvimento de sua subjetividade a partir do acesso às objetivações histórico-culturais que o caracterizam como genericamente humano; de composição de sua individualidade, tecida a partir de interações e práticas coletivas e, por fim, de cidadania, através do papel que deve exercer como sujeito de direitos e deveres, como participante direto da vida em sociedade.

É importante dizer que o signo *corpus*, num contexto mais amplo, e também nesse estudo, representa, inicialmente, “o conjunto de dados que servem de base para a descrição e análise de um fenômeno” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 137), ou seja, da reunião de textos que são objeto de leitura e análise, no sentido de ir além da superfície textual percebendo um fenômeno mais amplo que esse conjunto textual demarca.

Num contexto mais situado, como recorte, o signo *corpus* assume uma forma outra de materialização. A partir das leituras das redações e da extração dos excertos constituímos o nosso *corpus* discursivo: este, na perspectiva da AD, “que de fato define o objeto de pesquisa, pois ele não lhe preexiste. Mais precisamente, é o ponto de vista que constrói um *corpus*, que não é um conjunto pronto para ser transcrito” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 138), dessa forma, esse corpus discursivo caracteriza-se pela construção de um ponto de vista que revela os sentidos discursivos interpretados por meio de gestos de leitura que perscrutam implícitos e subentendidos emergentes numa escrita que à primeira leitura pode ser “o lugar da evidência e do já-feito” (ORLANDI, 2015, p. 7), mas que embora remeta a um mesmo fato, no caso das redações do Enem, isto é, a um mesmo tema, são escritas que não constroem uma significação única.

São essas significações que orientam, de agora em diante, a exposição de nossa análise. Nesse percurso gestual de leitura interpretativa e analítica, duas categorias de análise, doravante, duas linhas de compreensão, emergem a partir da produção escrita-discursiva de pessoas cegas no Enem 2017: a) Da afirmação de um paradigma inclusivo que coexiste com um discurso de privação linguística em relação à pessoa surda e b) Da reflexão da própria condição de pessoa com cegueira a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda. Sigamos.

Faremos uma descrição mais ampliada da folha de prova de redação representada na figura 8 para tornar mais acessível a leitura: os leitores de tela não leem o texto digitalizado porque o mesmo passa a ser editado como imagem. A prova de redação do Enem 2017 conta

com a seguinte estrutura: aparecem primeiramente as instruções relacionadas ao rascunho, a ser feito em página apropriada; a exigência de escrita da versão final em tinta e em folha à parte; a desconsideração de correção para trechos totais ou parciais de cópia dos textos motivadores. Nas instruções são ressaltadas situações que levam à nota zero: desrespeito aos direitos humanos, ser escrita em apenas sete linhas, fuga ao tema ou não atendimento à tipologia textual dissertativa-argumentativa e apresentação de parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

Após as instruções aparecem os textos motivadores. O texto I traz o capítulo IV, intitulado “Do direito à Educação”, artigos 27 e 28, da lei 13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Os artigos em evidência tratam do direito da educação à pessoa com deficiência e, mais especificamente, da oferta de educação bilíngue, em Libras, como língua 1, para a pessoa surda e em língua portuguesa, na modalidade escrita, como língua 2 e tratam também da oferta do Braille e de recursos de tecnologia assistiva para ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

O texto II mostra a representação, em forma de gráfico, da matrícula de estudantes surdos na educação básica e na educação especial, nas classes comuns (alunos incluídos) e nas classes especiais (escolas exclusivas), respectivamente, no período de 2011 a 2016, apontando decréscimo em ambas.



O texto III é um anúncio publicitário representado por uma fotografia em preto e branco, com fundo preto, nela aparece apenas um homem até a altura dos olhos. Ele é branco, tem cabelos lisos e curtos, usa óculos. Aparecem três frases em letras brancas que ocupam o canto esquerdo e parte dos cabelos e testa do homem. A primeira frase “Sou surdo e pós-graduado em marketing.” Abaixo, a pergunta “E na sua empresa tem espaço para mim?”. Mais abaixo a frase “Trabalho não tolera preconceito. Valorize as diferenças.”

O texto IV sinaliza o início do acesso à educação pelos surdos através da criação de uma escola exclusiva para os mesmos e que hoje deu lugar ao Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines), bem como sinaliza a lei 10.436, de 2002, que trata do reconhecimento da Libras como segunda língua oficial no país e da garantia de seu uso e difusão como meio de comunicação objetiva por parte do poder público e empresas concessionárias de serviços públicos.

Por último, é exposta a proposta de redação “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, o texto da proposta, além do tema, orienta o participante ter como base para a escrita os textos motivadores e os conhecimentos construídos ao longo de sua formação,

redigindo um texto dissertativo-argumentativo, na modalidade escrita-formal da língua portuguesa, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos, selecionando, organizando e relacionando, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

**Figura 08 – Prova de redação Enem 2017**

**INSTRUÇÕES PARA A REDAÇÃO**

- O resumo da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- desrespeitar os direitos humanos;
- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo;
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

---

**TEXTOS MOTIVADORES**

**TEXTO I**

**CAPÍTULO IV  
DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

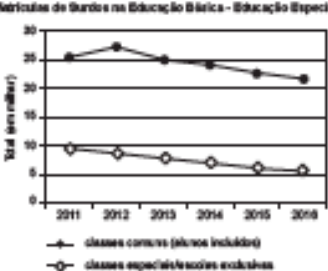
Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

XIII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_05/leis/2015/lei13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_05/leis/2015/lei13146.htm). Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

**TEXTO II**

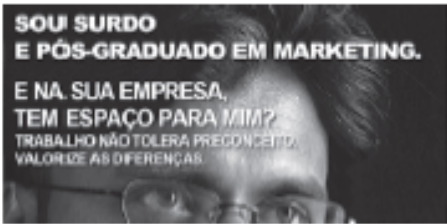
Matrículas de Surdos na Educação Básica - Educação Especial



Ano	Classes comuns (alunos incluídos) (milhares)	Classes especiais/escolas inclusivas (milhares)
2011	25	10
2012	28	9
2013	25	8
2014	24	7
2015	23	6
2016	22	5

Fonte: Inep.

**TEXTO III**



Disponível em: [http://www.inep.gov.br/4img/np-br/Assessoria/2jun\\_2017/inep16c.jpg](http://www.inep.gov.br/4img/np-br/Assessoria/2jun_2017/inep16c.jpg).

**TEXTO IV**

No Brasil, os surdos só começaram a ter acesso à educação durante o Império, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, em 26 de setembro de 1857, na antiga capital do País, o Rio de Janeiro. Hoje, no lugar da escola fundona o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Por isso, a data foi escolhida como Dia do Surdo.

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva.

Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_05/leis/2002/lei10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_05/leis/2002/lei10436.htm). Acesso em: 9 jun. 2017 (adaptado).

---

**PROPOSTA DE REDAÇÃO**

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

---

LC - 1ª de | Caderno 1 - AZUL - Página 19

Fonte:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2017/cad\\_1\\_prova\\_azul\\_5112017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf).

Utilizaremos como forma de identificação a numeração das redações apresentadas parcialmente através de excertos (por exemplo, redação 01, trecho 02; redação 157, trecho 01 e trecho 04, e assim por diante). Caso apresentemos mais de um trecho de uma mesma redação, a numeração permanecerá a mesma, para que não seja gerada uma numeração que não corresponda às 585 redações lidas, o que não significa, entretanto, que iremos dispor todos os trechos retirados das redações lidas. É importante frisar que não foi disponibilizada nenhuma redação na íntegra para compor esse estudo: as produções textuais foram disponibilizadas na íntegra apenas para leitura e retirada de excertos.

Tanto a escolha do tema da redação “Desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil”, como a escolha dos textos motivadores, agregados como fundamentação para a escrita sobre o tema (figura 8), incitam-nos a empreender alguns gestos iniciais de leitura, no sentido não de fazer uma análise exaustiva sobre os mesmos, mas de sinalizarmos, numa perspectiva dialética, a coexistência de dois aspectos importantes: a constituição de um paradigma inclusivo pautado na centralização da responsabilidade deste pela educação (como se a educação fosse a única via de inclusão, como se a inclusão começasse a partir do momento em que a pessoa surda, ou mesmo a pessoa com deficiência, como um todo, entra na escola), e, concomitantemente, pela própria importância que a educação tem como um dos agentes de racionalização deste paradigma inclusivo.

Assim, seguimos adiante em nossa análise, destacando o quanto a materialidade linguística temática reunida ao longo de todas as edições da prova de redação do Enem pode ser objeto de profícua investigação interpretativa-analítica, desencadeando estudos e recortes os mais diversos possíveis. No nosso caso, a edição de 2017 será a nossa rota de análise.

### **5.2.1 Da afirmação de um paradigma inclusivo que coexiste com um discurso de privação linguística em relação à pessoa surda**

A leitura dos excertos que, doravante, compõem nossas duas linhas de compreensão apontam sujeitos autores/produtores de textos que são resultado dos efeitos de sentido que essa materialidade escrita evoca. A autoria é aqui celebrada com base na proposta trazida por Possenti (2002, p. 105) ao entendê-la como “noção redefinida de modo a dar conta de efeitos de sentido em textos que não são partes de obras nem discursividades”.

Isso significa que a redefinição dessa noção significa ir além de duas referências de autor, oriundas da perspectiva foucaultiana: a primeira é aquela em que o autor compõe uma determinada obra, ou seja, um texto ou um conjunto de textos que têm uma certa circularidade

e, segundo Possenti (2002), uma unidade característica, cuja singularidade atesta a presença daquele autor no texto, pela sua forma peculiar de se expressar; a segunda é o entendimento do autor como um “fundador de discursividade”, como Freud, Marx, por exemplo. Dessa forma, Possenti (2002, p. 106) afirma que estes “se caracterizam não só por serem os autores de suas obras, mas também por terem produzido ‘a possibilidade e a regra de produção de outros textos’”.

A proposição de uma nova noção de autoria, empreendida por Possenti (2002), é agregada como importante aporte para o desdobramento de nossa pesquisa. O movimento de apanha textual, no contexto do Enem 2017, decorre da importância de pensarmos a produção escrita-discursiva da pessoa cega não apenas como um fim, como uma etapa de um processo seletivo, mas como um meio de perceber que há, através da escrita “a questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico - ou seja, num discurso - que lhe dê sentido” (POSSENTI, 2002, p. 109).

O alinhamento a essa noção de autoria perpassa pela análise do texto em termos discursivos, logo, no contexto do Enem 2017, interessa-nos perceber como esse(s) sujeito(s) enunciam/assumem posições que são históricas, que representam ou mesmo revelam uma ideologia. Entendemos que a produção escrita-discursiva de pessoas cegas envolve entidades e ações dotadas de historicidade, porque dá voz “aos outros”, traz um conhecimento de mundo, de outros discursos, de memória social/discursiva.

Inaugurando, assim, nossa análise propriamente dita no trecho abaixo, trazemos um excerto cuja posição enunciativa destaca a pessoa surda como um sujeito de linguagem:

O estado tem como dever de assegurar o direito do surdo de permanecer na escola, disponibilizando profissionais capacitados para traduzir o ensino do Português para Libras, sendo esta a Língua materna da pessoa com surdez. (REDAÇÃO 05, TRECHO 01).

A assertiva “sendo esta a Língua materna da pessoa com surdez” revela um discurso que não pertence diretamente a quem produz esse trecho, mas que retoma um discurso, inclusive, já legitimado e institucionalizado, pertencente, em primeira instância, a uma comunidade cultural, como é a da pessoa surda. Temos, assim, um discurso que é atravessado pelo discurso do(s) outro(s):

Embora no contexto vigente seja garantido por lei o acesso à educação para as pessoas surdas e também a LIBRAS, sabe-se que há falta de profissionais nas escolas e universidades, esse índice vem diminuindo a cada dia. Contudo, os professores que estão em atividade, boa parte, não tem o preparo necessário para lidar com a deficiência (REDAÇÃO 36, TRECHO, 02).

Como está garantido ainda na Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 em seu Artigo 28 que o ensino da LIBRAS seja garantido nas escolas e universidades e ainda seja colocada nas escolas regulares como disciplina e também nas universidades (REDAÇÃO 36, TRECHO 03).

Segundo Possenti (2002), constituir-se como locutor/enunciador decorre de uma marcação de posição em relação ao que se diz e a quem se diz, isto porque é o próprio discurso que demanda essa marcação, pois, não há sujeito sem posição, ou seja, o sujeito sempre enuncia de uma posição, embora a língua não seja um código que sirva a cada posição de forma transparente. Nesse sentido, cada produção textual é única, mas é também um texto que se constrói com textos de outros, dando voz ao outro.

A condição de pessoa cega, decerto, traz um “conhecimento de mundo”, uma “memória social/discursiva” que explícita, ou implicitamente, enuncia uma posição (ou posições) sobre o tema abordado na redação do Enem 2017: a compreensão da Libras como língua materna da pessoa surda. Esse entendimento decorre do trânsito em um dado universo discursivo, ou seja, do contato com “o conjunto de discursos que interagem em uma dada conjuntura” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 91).

Esse conjunto de discursos, nesse contexto, são representados pelos modelos da deficiência (sobrenatural, médico, social e biopsicossocial) constituídos historicamente por pessoas sem e com deficiência, por meio das práticas sociais-relacionais-discursivas entre si e pela própria compreensão das pessoas que vivem essa condição. Cada modelo é decorrente, destarte, de campos discursivos, ou seja, de “conjuntos de formações discursivas (ou de posicionamentos) que estão em relação de concorrência no sentido amplo” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 91). São estes mesmos campos que delimitam-se, fronteirizam-se, ao mesmo tempo em que intervenculam-se e interdependem-se, pois reivindicam o máximo de legitimidade enunciativa.

O fato de não constituir-se em uma estrutura estática, porque é perpassado por transformações, explica que esse conjunto de formações discursivas se reconfigura. O próprio modelo social da deficiência, por exemplo, é reconfigurado por diferentes posicionamentos (primeira geração de teóricos de homens com deficiência física, segunda geração de teóricas críticas feministas e/ou cuidadoras de pessoas com deficiência e uma nova direção a partir do aceno de um modelo biopsicossocial).

Em nossa pesquisa, então, a produção escrita-discursiva de pessoas cegas nos leva ao refinamento e à composição de um espaço discursivo que é erigido por meio da materialidade escrita na prova de redação do Enem 2017, a partir do tema “formação educacional de pessoas



surdas”, quando identificamos um subconjunto de dois posicionamentos discursivos que, inclusive, se correlacionam, representados pelas duas categorias de análise que expressam nossas linhas de compreensão (itens 5.2.1 e 5.2.2).

Os trechos evidenciados até aqui repercutem formações discursivas que se, por um lado, determinam o que deve e o que pode ser dito, por outro, acusam a existência de “um conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscritos que pode relacionar-se a uma identidade enunciativa” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 242), portanto, a condição de pessoa cega abrange essa identidade, pois evoca uma posição enunciativa e agrega a assunção (ou mesmo ampliação) dessa identidade quando se é interpelado por uma outra formação discursiva, representada aqui, por um recorte temático proposto na redação do Enem 2017.

Esse recorte temático centraliza “os desafios para a formação educacional dos surdos no Brasil” e, ao mesmo tempo em que trata de um tema de extrema relevância social/política, também revela que os participantes cegos ouvintes, como a maioria da população brasileira desconhece “a carga semântica que os termos *mudo*, *surdo-mudo* e *deficiente auditivo* evocam” (GESSER, 2009, p. 45).

O uso dos termos supracitados ocorre em alguns excertos extraídos das redações. A partir da leitura do conjunto de 585 textos e de seus respectivos trechos extraídos, verificamos que o termo “mudo” aparece 19 vezes, “deficiente auditivo” aparece 22 vezes, “deficientes auditivos” aparece 44 vezes, “surdos-mudos” aparece 02 vezes, “surdos e mudos” aparece 07 vezes. A palavra “surdo” aparece 301 vezes e a expressão “pessoa surda”, 63 vezes. Entendemos que a palavra “surdo” predomina em relação aos outros termos, porque é a terminologia utilizada na composição do tema.

A escolha dessa terminologia não abrange, de certa forma, o que Gesser (2009) traz na obra “Libras? Que língua é essa?”: a menção ao fato de que a discussão sobre a surdez, numa dimensão política, linguística, social e cultural, e em consequência, ao uso da palavra surdo, é ainda restrita, pois a autora relata que o uso da expressão “surdo” é considerada aparentemente mais preconceituosa do que a do termo “deficiente auditivo”.

[...] e também tem escolas que estão aceitando os deficientes que são surdos e mudos. Também tem as empresas que estão contratando, isso é muito bom. Isso quer dizer que os preconceitos sociais estão diminuindo, mas não é somente os deficientes surdos e mudos, também tem os deficientes visuais que estão desenvolvendo. Por exemplo: tem direito de estudar em colégio público, de entrar em uma universidade e etc (REDAÇÃO 09, TRECHO 01).

Portanto, que os mudos sejam vistos não só na educação, mas também na sociedade

como pessoas que tem seu potencial e todas as chances de fazerem parte do mercado de trabalho. Que nossas pequenas diferenças possam deixar de existir (REDAÇÃO 91, TRECHO 03).

Temos hoje implantado desenvolvimento tecnológicos para essas pessoas especiais que lhes dá a oportunidade de estudar e crescer com igualdade, implantado especificamente língua de sinais para surdos e mudos (REDAÇÃO 189, TRECHO 01).

O uso terminológico ganha destaque em nosso estudo porque é um discurso presente nas redações analisadas em nossa pesquisa, logo, não há como estarmos alheios ao mesmo. É importante sinalizar esta discussão face ao que ela representa na conotação que o termo “surdo” agrega a partir da relação que se faz da condição da surdez com a língua, com a historicidade produzida pela comunidade surda.

Gesser (2009) explica que é necessário um deslocamento conceitual, no sentido de que a pessoa surda e/ou o povo surdo não seja encarado somente em uma perspectiva fisiológica, de déficit de audição, de medicalização, mas que se vá além dessa perspectiva, que se ressignifiquem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado. Dessa maneira, para compreendermos e situarmos de alguma forma o uso de terminologias encontradas nos excertos das redações, as quais advém de uma lógica ouvinte, entendemos como pertinente expor de forma sucinta os diferentes tipos e graus de surdez: “há aproximadamente 70 tipos de surdez hereditária; mais ou menos 50% delas estão associadas com outras anormalidades” (GROCE, 1985, p. 22 apud GESSER, 2009, p. 72).

No que se refere às causas congênitas, destaca-se o contato do embrião ou feto com os vírus da rubéola, sífilis, toxoplasmose, citomegalovírus e herpes como mais recorrentes. No caso dos recém-nascidos, atuam como indicadores de riscos ao desenvolvimento da surdez: anomalias craniofaciais, hiperbilirrubinemia, neurofibromatose, meningite bacteriana, medicações ototóxicas.

Assim, quando a pessoa nasce surda, a condição de surdez é denominada pré-lingual, ou seja, antes da aquisição da linguagem utilizada pelos ouvintes. Se há perda de audição no decorrer da vida (causas adquiridas), a surdez poderá ser pré-lingual ou pós-lingual, portanto, antes ou depois da aquisição da linguagem falada, na perspectiva ouvinte.

De acordo com Brasil (2005c), a etiologia define as causas da surdez como pré-natais (gestação, por fatores genéticos ou hereditários; exposição da genitora a fatores externos), perinatais (parto prematuro, anoxia cerebral, trauma de parto) e pós-natais (doenças, avanço da idade, acidentes). Quanto ao tipo de perda auditiva (localização da lesão), a alteração auditiva pode ser: condutiva (ouvido externo/ouvido médio, podendo ser reversível),

neurossensorial (ouvido interno, na cóclea ou em fibras do nervo auditivo, irreversível), mista (ouvido externo, médio, interno, por fatores genéticos, determinantes de má formação) ou central (cuja alteração pode localizar-se desde o tronco cerebral até as regiões subcorticais ou córtex cerebral). O grau de surdez, ou seja, de comprometimento auditivo (intensidade da perda auditiva para captar os sons em decibéis, sendo considerado como normal até 25 dB) apresenta-se de forma leve (26 a 40 dB), moderada (41 a 55 dB), moderadamente severa (56 a 70 dB), severa (71 a 90 dB) ou profunda (maior que 91).

A formação discursiva (posicionamento) trazida pelo campo discursivo biomédico coexiste com a formação discursiva trazida pelo modelo social da deficiência, ambos são parte de um interdiscurso, ou seja, um conjunto de discursos que mantêm “relações de delimitação uns com os outros” e, ao mesmo tempo “uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 286). É importante frisar que um modelo, enquanto formação discursiva, não prescinde o outro, assim, numa perspectiva dialética, esses posicionamentos entrecruzam-se e permeiam práticas sociais relacionais que os refletem de acordo à conjuntura estabelecida e/ou contestada num determinado tempo e espaço.

São essas formações ideológicas que atravessam e situam o “ser” e o “estar” no mundo de todo e qualquer indivíduo e que o tornam responsivo (ou não) às “discursividades” que o interpelam. O uso de terminologias que designam a ausência parcial/total da audição, anunciando uma existência corporal diversa daqueles que ouvem, também denunciam que esse existir reivindica o reconhecimento, tanto de um pertencimento linguístico advindo de relações históricas, sociais e culturais, como o direito a uma (des)identificação com um determinado código linguístico, seja a Libras, seja qualquer outra língua.

Gesser (2009, p. 73) acena a possibilidade do discurso biomédico nos “cegar para o entendimento das relações que cada indivíduo estabelece com a língua de sinais, identidade e cultura surda”, entretanto, ao utilizar a expressão “cegar”, ainda que de forma metafórica, a autora acusa o seu interpelamento pela discursividade que ela afirma possivelmente invisibilizar a compreensão da Libras como língua dos surdos, afinal, o “ser cego” estaria resumido apenas ao não ver?

A materialidade escrita-discursiva tecida pelas pessoas cegas participantes do Enem 2017 revela explicitamente que sua própria condição de existência não pode ser caracterizada exclusivamente a partir de sua privação sensorial visual, assim como:

Um surdo profundo, por exemplo, pode não se identificar com a língua ou a cultura

dos surdos e optar exclusivamente pela oralização, da mesma forma que um surdo com surdez leve ou moderada pode demonstrar uma relação contrária: uma profunda identificação com os traços culturais dos surdos sinalizantes. É nesse sentido que se pode dizer que nem todos os indivíduos com algum tipo de perda auditiva são necessariamente deficientes auditivos ou surdos - estamos falando, é claro, da carga ideológica que as nomeações carregam, e respeitando a filiação na qual cada um se inscreve sócio-historicamente (GESSER, 2009, p. 73).

Essa filiação, nesse contexto, representa a formação discursiva (ou as formações) que atravessam o indivíduo e o tornam um sujeito em posição enunciativa, seja ela qual for, afinal, o não posicionar-se é também uma forma de posicionamento. Estamos falando também de formações discursivas que são atravessadas por concepções de visão e de língua: no caso da pessoa cega, de alguém que “vê” com as mãos, com os ouvidos, com o nariz, com a boca e que vê também através dos olhos e da voz do outro: lembremos dos recursos de acessibilidade como a audiodescrição de imagens estáticas e dinâmicas, o(a) leitor(a), o livro falado, o audiolivro, a voz que sussurra no ouvido como auxílio à pessoa cega para construir suas imagens mentais, recursos advindos de um enfrentamento à uma cultura vidente que durante muito tempo se sobrepôs à existência da pessoa com deficiência visual .

A(s) pessoa(s) surda(s), por sua vez, têm uma experiência auditiva marcada pela visualidade, embora a compreensão de muitos ouvintes ainda não alcance essa circunscrição, isto porque a concepção de língua de quem ouve é pautada na materialização da mesma através do som, ou seja, numa perspectiva oral-auditiva, logo, que concebe “fala com o sentido de produção vocal-sonora” (GESSER, 2009, p. 55).

É em pleno século XX, mais precisamente na década de 60, que ocorre o reconhecimento da língua de sinais na esfera mundial, tendo como base científica a Linguística. A compreensão da língua de sinais, como forma de expressão/comunicação de pessoas surdas, aponta para uma expansão do conceito de línguas desenvolvidas pela espécie humana e acena a ampliação do entendimento de que a língua também realiza-se por meio de um canal viso-gestual (produção manuo-motora e recepção visual).

Nesse período, o linguista americano, William Stokoe, cognominado de “pai da linguística” das línguas sinalizadas, é quem desenvolve estudos conclusivos quanto ao fato das línguas de sinais apresentarem aspectos linguísticos de uma língua genuína: o léxico, a sintaxe e a sua capacidade de gerar inúmeras sentenças (XAVIER, 2006), aspectos, inclusive, a tornarem-se, permanentemente, objeto de pesquisa da linguística. Estima-se que há mais de 140 línguas de sinais no mundo, com gramática e léxico próprios.

No caso do Brasil, no que se refere à Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>38</sup>, vejamos como esse reconhecimento opera discursivamente na materialidade escrita em evidência:

Se fosse incluída nas disciplinas escolares a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), todos teriam acesso a esta Língua tão importante na comunicação com a pessoa surda (REDAÇÃO 05, TRECHO 02).

Com o ensino de libras nas escolas, tornaria mais fácil a inclusão e a socialização do indivíduo surdo. A deficiência não seria uma surpresa, porque os alunos já estariam preparados para lidar com esta pessoa surda, e não só os alunos como os professores também (REDAÇÃO 582, TRECHO 01).

Muitos direitos são previstos. Poucos, porém, são respeitados. Essa é a atual realidade das pessoas com deficiência no Brasil, no que tange à educação. Desse modo, alinhar as leis à prática é medida que se impõe (REDAÇÃO 341, TRECHO 01).

Outro entrave ao cumprimento integral da LBI (Lei Brasileira de Inclusão) no que concerne a inclusão educacional dos surdos, é o desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais por parte dos professores das escolas regulares. Para que o processo de ensino aprendizagem ocorra efetivamente, é indispensável que haja a possibilidade de troca, por meio da comunicação entre todos os envolvidos. Desse modo, muitas são as perdas quando a interação entre aprendiz e professor fica comprometida (REDAÇÃO 341, TRECHO 02).

Um caminho possível para sanar tais incoerências e fazer com que os direitos previstos na legislação alcance a realidade educacional do surdo é a incorporação, pelo Ministério da Educação, em todos os cursos superiores brasileiros de licenciatura, do ensino Libras como disciplina curricular obrigatória. Tal medida minimizaria a principal barreira que se impõe para a efetiva inclusão educacional da pessoa surda (REDAÇÃO 341, TRECHO 03).

Nestes excertos observamos memórias discursivas que remetem a uma formação discursiva que enuncia um posicionamento de reconhecimento da Libras como imprescindível para assegurar condições mais propícias nas relações intra e interpessoais, as quais têm relação direta com o funcionamento cognitivo, afetivo e social da pessoa surda, o que se estende à aquisição e aprendizado de toda e qualquer língua como instrumento de intercomunicação entre os seres.

Os excertos acima ratificam o paradigma inclusivo como contestatório de uma cultura pautada na relação ouvinte-ouvinte, hegemônica em relação às pessoas com funcionamento auditivo diverso, nos mais variados graus, bem como sugerem pensar a relação ouvinte-

---

<sup>38</sup> Sugere-se, para efeito de maior informação, a leitura da tese “Inventário de línguas de sinais emergentes encontradas no Brasil: o caso da Cena (Jaicós? PI) e da língua de sinais de Caiçara (Várzea Alegre? CE)”, da autoria de Diná Souza da Silva. Essa pesquisa traz um levantamento realizado apontando, aproximadamente, vinte e uma línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas e por comunidades isoladas no Brasil, identificadas nas zonas rurais e em comunidades indígenas, portanto, indo além do que conhecemos como Libras. Neste caso, numa perspectiva sociolinguística, a Libras é considerada como língua de prestígio, ou seja, como forma padrão da língua, aspecto que não trataremos aqui por demandar estudos mais aprofundados sobre tal questão.

surdo/surdo-ouvinte, numa perspectiva de percepção da diversidade e coexistência, sobretudo linguística, portanto, a partir desta.

Ao trazer o campo discursivo jurídico, seja citando a Lei Brasileira de Inclusão, seja recorrendo ao aparato legal como caminho de exercício do direito linguístico, os excertos reforçam a afirmação de uma formação discursiva que legitima a Libras como principal forma de comunicação e expressão da pessoa surda (redação 314, trechos 01, 02 e 03), entretanto, esse “afirmar” desdobra-se a partir de uma outra discursividade implícita à essa materialidade escrita: a da não afirmação, portanto, a da negação à efetivação da aquisição/aprendizado da Libras pelos sujeitos primeiros dessa circunscrição linguística, assim, mesmo afirmando, a opacidade que atravessa a língua sugere um outro efeito de sentido, aquele que informa que aquilo que é afirmado, o é porque, de fato, não está, ainda, em vias de afirmação propriamente dita, sobretudo pela não realização de uma prática cotidiana que comprove essa afirmação. Sendo assim, mesmo legitimando a pessoa surda como sujeito de linguagem, deslocando a concepção de pessoa “anormal” para “diferente”:

Todavia, a própria lei, que em si aporta um caráter de ampliação do respeito à surdez e à pessoa surda, é redutora quando define a Libras como forma de “comunicação” e “expressão” de comunidades surdas brasileiras, pois se refere apenas à função comunicativa da língua, restringindo, de certa forma, a língua a um tipo de código de comunicação. Nesse sentido, o surdo não é deslocado efetivamente para uma posição de membro de uma comunidade linguística minoritária e com direitos próprios, permanecendo marcas na maneira de compreendê-lo como uma “pessoa com deficiência” (MONTES, LACERDA, 2019, p. 5).

No Brasil, essa restrição tem como antecedente histórico o desenvolvimento tardio dos estudos em políticas linguísticas (ABREU, 2016b), os quais imprimem um novo olhar ao pluralismo linguístico que nos constitui desde os idos tempos da colonialidade.

O mito do Estado monolíngue, fundado nas ações de defesa e fomento da língua portuguesa durante o século XIX, mas consolidado firmemente pelo trabalho dos republicanos principalmente a partir do despontar dos primeiros raios do século XX, fez com que os falantes da língua portuguesa ignorassem a existência de falantes de outras línguas, crendo, portanto, durante um longuíssimo tempo, que não havia a necessidade de se pensar em políticas públicas que garantissem a cidadania linguística plena àqueles não falantes do português (ABREU, 2016b, p. 164).

A colonialidade, enquanto formação discursiva, alavanca um imaginário monolíngue que ampara a formação de uma identidade e unidade nacional. A República tem como símbolos consolidados a bandeira, o hino, as armas e o selo nacionais, elementos eleitos como representação dos laços identitários constitutivos da nação brasileira: atrelada a essa composição patrimonial material agrega-se, segundo Abreu (2016b, p. 164), “a tradição

inventada de uma alegada homogeneidade linguística”.

Mesmo com o advento da Sociolinguística, a partir da segunda metade do século XX, quando esta leva à academia as discussões sobre plurilinguismo brasileiro, essa tradição permanece nos acenando sua presença na Constituição Federal de 1988, cujo Artigo 13 informa a língua portuguesa ser o idioma oficial do Brasil, sem deixar nenhuma perspectiva acerca de “outras línguas faladas por comunidades inteiras no nosso país” (ABREU, 2016b, p. 165).

Em “Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil” Abreu (2016b) nos acena e capta nossa atenção para uma nova frente de ativismo político-linguístico, cuja peleja defende o reconhecimento da situação plurilíngue nacional e uma reflexão sobre o mito do Estado monolíngue, assim como sobre o ideário da ausência de conflitos linguísticos no território brasileiro.

O autor traz os marcos histórico, filosófico-jurídico e teórico dos direitos linguísticos, sinalizando lacunas na Constituição de 1988 quanto à uma discursividade invisibilizadora do contexto plurilíngue nacional que, historicamente, compõem o Brasil e não faz menção à discriminação linguística quando suprime o termo “língua” em seu Artigo 3º, inciso IV, ao tratar da discriminação. Nesse inciso expõe-se o princípio da promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988), sem, entretanto, fazer nenhuma alusão ao caráter linguístico, o que não ocorre, como aponta Abreu (2016b), em instrumentos legais dos direitos humanos<sup>39</sup>.

Percebemos, desta forma, a importância da evidência de nosso recorte de estudo, no que tange à utilização das redações do Enem como profícuo campo de pesquisa para agregar à esta peleja outros itinerários reivindicatórios que perpassam, ainda que implicitamente, e contestam esse Estado “monolíngue”.

A pessoa surda, como categoria coletiva e como individualidade que assim se constitui e também é constituída, pelo olhar do outro, como minoria, concebida aqui como um grupo que historicamente tem acesso restrito à condição cidadã, alcança o usufruto de direitos a partir do reconhecimento de sua existência e de sua visibilidade como elemento que é parte do tecido social.

Esse alcance, entretanto, decorre da vivência de uma sociabilidade que, estruturalmente, e pelo caráter dinâmico da cultura, é constantemente reconfigurada, sem,

---

<sup>39</sup> Recomendamos, como aporte teórico, a leitura do texto “Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil”, ver referências.

com isso, deixar de marcar características que evidenciam num plano mais coletivo jeitos de ser, de ver, de sentir e de se relacionar com o mundo, o que, no que toca à pessoa surda, traduz-se de uma forma visual, forma essa que constitui uma das bases de sua expressão linguística.

De um lado, a vivência da pessoa surda abriga, dessa maneira, a construção de uma afirmação, valorização e reconhecimento de si, como autora partícipe de uma identidade e cultura própria, no sentido de, conforme Gesser (2009, p. 53) sugerir “a ideia de um grupo que precisa se distinguir da maioria ouvinte para marcar sua visibilidade [...]”, do outro lado essa mesma vivência coexiste, de forma tensa e intensa, com uma cultura ouvinte que vem sendo conclamada a transitar em outros tempos e lugares que não apenas os seus, até porque se vê indagada a ver-se na sua pluralidade (raça/etnia, gênero, faixa etária, classe social, deficiência) para, então, perceber/elaborar/exercer a(s) sua(s) singularidade(s) e vice-versa.

A materialidade escrita-discursiva trazida pelas redações produzidas por pessoas cegas, no Enem 2017, ratifica esse movimento, esse trânsito dialógico entre a cultura surda e a cultura ouvinte, logo, de pensar uma singularidade que reúne uma pluralidade de “outros”, que também está em si:

Pensar o surdo no singular, com uma identidade e uma cultura surda, é apagar a diversidade e o multiculturalismo que distingue o surdo negro da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes, do surdo de lares surdos, do surdo gaúcho, do surdo paulista, do surdo de zonas rurais [...] (GESSER, 2009, p. 55).

Compreender a pessoa surda como sujeito pluralmente identitário, então, nos exige voltar a atenção para dois aspectos importantes: da emersão desse sujeito/grupo a partir do campo discursivo da deficiência, na perspectiva do modelo biomédico e da coexistência deste com outro campo discursivo da deficiência, desta vez, na perspectiva do modelo social, ambos formações discursivas que compõem um conjunto de discursos (interdiscursos) e marcam, numa linha progressiva, o trânsito de sujeitos que, forçosamente, são submetidos a uma “moldura” linguística e que se insurgem contra a mesma, germinando, gestando e gerindo sua “existência” linguística própria.

Nesse contexto, como ponto de apoio e interlocução, na contramão da manutenção de um Estado monolíngue, há um reposicionamento teórico da Sociolinguística, de acordo com Abreu (2016b), implicada numa relação com o campo dos direitos linguísticos, face à constatação de uma nova realidade: a legitimação de países plurilíngues e de países que apontavam o reconhecimento de línguas nacionais junto às oficiais. O aporte da



Sociolinguística emerge como subsídio para o direito e a jurisprudência pois detalha descritivamente processos sociais e culturais em torno das línguas que estão evidentemente envolvidas em reivindicações de legitimação no contexto dos direitos linguísticos.

A análise dos excertos extraídos das redações expõe uma materialidade escrita-discursiva que sustenta afirmativamente a consideração de um uso linguístico próprio da pessoa surda, ao mesmo tempo em que abriga outros efeitos de sentido, ao revelar uma “fisionomia linguística” (ABREU, 2016b, p. 173) que ainda é desconhecida por grande parte da população brasileira.

Libras ainda não é conhecido por grande parte da população e isso só soma mais uma dificuldade que uma pessoa surda enfrenta na sociedade. Uma das providências que o governo poderia tomar, em relação a isto, seria implementar o ensino de libras em todas as escolas tornando uma matéria assim como o inglês e o espanhol, que são ensinados nas escolas públicas (REDAÇÃO 22, TRECHO 03).

Dentre os obstáculos encontrados para educar uma pessoa surda estão: a forma de comunicação utilizada pelos surdos, a falta de preparo dos profissionais e a difícil inclusão desta pessoa devido ao preconceito existente na sociedade. Poderemos superar facilmente esses obstáculos através de políticas públicas sérias como a inclusão na educação básica da Linguagem Brasileira de Sinais do ensino cobrando por força de leis das instituições de ensino superior o melhor preparo dos profissionais da área da educação (REDAÇÃO 26, TRECHO 02).

Os dois trechos acima propõem o aprendizado da Libras não apenas pela pessoa surda, mas pelas pessoas ouvintes que convivem na ambiência escolar, afinal, como salienta a redação 22 (trecho 03) “isso só soma mais uma dificuldade que uma pessoa surda enfrenta na sociedade”, portanto, uma dificuldade que não pode ser atribuída a quem tem um funcionamento auditivo diverso, mas à composição de um ambiente que, culturalmente, privilegia o “ser” ouvinte e ao mesmo tempo priva-o de estabelecer uma coexistência intercomunicativa com pessoas surdas, as quais acabam por vivenciar dupla privação: de exercer o seu direito linguístico na aquisição da Libras para comunicar-se com os seus pares e de comunicar-se com os pares ouvintes, face não só às suas interseccionalidades identitárias, mas ao exercício da linguagem, inerente à espécie humana, em suas mais diversas manifestações.

Nos excertos acima visualizamos, ainda, um outro efeito de sentido que indica, afinal, um “reconhecimento” do que ainda parece sequer ser conhecido ou um conhecimento do que já fora “reconhecido”? Façamos uma incursão à lei de reconhecimento da Libras, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais e dá outras providências:

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua

Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

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

A lei de reconhecimento da Libras, ao nosso ver, intersecciona esse “reconhecimento” do que ainda parece sequer conhecido, nesse caso, conhecida, pois falamos da Língua Brasileira de Sinais, assim como demanda ser, efetivamente, conhecida, porque já é respaldada pelo reconhecimento jurídico, do ponto de vista da prática cotidiana comunicativa, pois como lei cuja entidade de origem é federal aplica-se a todo território nacional, espaço geográfico expressamente determinado de incidência desta lei.

Esse alcance geográfico, por seu turno, nos dá a ideia do quão amplo é o nosso desconhecimento de uma realidade de privação linguística consolidada por uma ideia de nação monolíngue que atinge vários segmentos populacionais, cujas identidades linguísticas são campo de estudos da Sociolinguística:

Não é exagero algum pensarmos que o sucesso que alcançaremos no desenvolvimento de qualquer política linguística assecratória de direitos dependerá majoritariamente da contribuição dos estudos sociolinguísticos em várias frentes, tais quais: o estudo da formação do português popular do Brasil, a análise dos contatos linguísticos em terras brasileiras, a descrição da totalidade das línguas indígenas existentes no país, as pesquisas acerca do estatuto das línguas nacionais de imigração, as possibilidades variacionais existentes na língua de sinais, dentre outras (ABREU, 2016b, p. 174).

Nesse contexto, Montes e Lacerda (2019), em estudo comparativo entre a realidade sueca e a realidade brasileira, apontam para uma leitura mais sistemática da lei do reconhecimento da Libras ao afirmarem que esta ainda não coloca a pessoa surda na posição enunciativa de “membro de uma comunidade linguística minoritária e com direitos próprios” (p. 5).

Ao analisar o artigo primeiro da lei do reconhecimento de Libras e o seu parágrafo único (BRASIL, 2002), as autoras supracitadas destacam que dois aspectos sobressaem: a caracterização parcial e insuficiente das línguas de sinais e a incerteza do legislador na afirmação de que se trata de uma língua, ou seja, Montes e Lacerda (2019, p. 5) apontam um não convencimento dos legisladores originários em relação a isso pelo fato da Libras ser explicitamente situada como “meio legal de comunicação e expressão”, abrigando, assim, um caráter reducionista de uma forma de comunicação, uma espécie de ferramenta, assim compreendemos, para ser usada em situações muito específicas, o que para as autoras ratifica

o não reconhecimento da Libras em seu status de língua.

Mesmo que a linguagem de libras seja a segunda língua oficial no Brasil, não abrange toda a população, pois muitas pessoas que possuem a deficiência auditiva não domina sua forma de comunicação. Há muitas instituições que são especializadas para o ensino de libras tanto para pessoas surdas quanto para pessoas que desejam aprender essa língua, mas mesmo assim nem todos os surdos tem acesso e conhecimento sobre essas instituições (REDAÇÃO 12, TRECHO 01).

Portanto, é preciso que o governo invista mais nessas instituições especializadas, assim elas poderão auxiliar as empresas para a preparação de seus funcionários caso entre eles haja uma pessoa surda. Também essas instituições poderão preparar professores para o ensino de libras nas escolas (REDAÇÃO 12, TRECHO 02).

O excerto da redação 12 (trecho 01) traz a afirmação da Libras como a segunda língua oficial do Brasil, porém, o reconhecimento legal não traduz a oficialidade da Libras como o próprio excerto prospecta, logo, atentemos para o fato de que o artigo 13, da Constituição Federal de 1988, não sofreu alterações posteriores no que diz respeito à inclusão da Libras como língua oficial, e mais especificamente, como segundo idioma do Brasil. Bueno (2019) faz menção a um discurso que vem sendo disseminado a partir da publicação da lei 10.436, de 24 de abril de 2002, a lei de reconhecimento da Libras:

Pelo fato da Libras ser reconhecida por um instrumento legal (oficial) LEI nº 10.436/2002 as pessoas já interpretam automaticamente que "se é legal, é oficial", mas não é tão simples assim! No texto desta lei, inclusive, o termo utilizado da disposição é claro: a lei RECONHECE legalmente (através desta lei) a libras como meio de comunicação e expressão da Comunidade Surda, ou seja, reconhece que a libras é um meio legal/legítimo de comunicação, mas não a torna oficial. O reconhecimento ou o verbo reconhecer é uma ação de admissão, aceitação e certificação de algo como verdadeiro, conferindo assim credibilidade e permissão para o uso de difusão dela. (BUENO, 2019, s/p).

Os excertos da redação 12 (trecho 01 e 02) carregam uma discursividade que evidencia uma privação linguística experimentada tanto pelas pessoas surdas, como pelas pessoas ouvintes. Fatores como a não abrangência da Libras a surdos e ouvintes, o não domínio da Libras pelas pessoas surdas e a falta de acesso institucional ao aprendizado linguístico denotam e demarcam lacunas na compreensão da real situação de uso e, sobretudo, de não uso da Libras.

A discursividade acima salientada, inscrita na materialidade textual que, por ora, evidenciamos, reflete-se nas práticas sociais cotidianas constituídas pela formação discursiva da “monolíngua” e constituinte de práticas relacionais que ratificam o mito da língua única: mito esse que compõem a formação discursiva da colonialidade, na qual o território colonizado acaba por ter os seus elementos nativos (pessoas/cultura) submetidos a processos

homogeneizadores de (des)identificação consigo e com a sua pertença cultural, nos seus mais diversos elementos (etnia, hábitos, costumes, religião, símbolos, rituais) e, sobretudo, a língua, elemento que circunda e sustenta toda essa teia de elaborações sociais.

Falamos em des(identificação) aqui, para aqueles que já estão inseridos num contexto linguístico que os possibilite, ao menos, ter um contato com essa realidade, conhecê-la, para identificar-se antes de, imperativamente, (des)identificar-se com ela, como no caso dos indígenas, por exemplo, e das pessoas descendentes de imigrantes que convivem com falantes da língua originária de seus países, e que, entretanto, são desestimulados a adquiri-la, assim, atentemos que, no caso da pessoa surda, em muitos casos, não há sequer contato com a Libras, o que, mais uma vez, reclama a atenção da academia no desenvolvimento de estudos combativos a um cerceamento linguístico que é histórico e perverso, não dando sequer a chance de conhecer uma língua cujo desenvolvimento, uso e variação decorre de uma condição própria e diversa de existência, que não deveria ser negada pelo tecido social.

Muitas pessoas surdas, por não terem uma boa comunicação com os demais membros da sociedade acabam optando pelo isolamento, interagindo apenas com pessoas que possuem a mesma deficiência fazendo com que o acesso a elas fique ainda mais restrito (REDAÇÃO 23, TRECHO 03).

No excerto acima, entendemos que essa mesma negação é caracterizada pela transferência do contexto de privação para um contexto revestido por um caráter de dificuldade na comunicação da pessoa surda com a pessoa ouvinte. O “isolamento”, implicitamente, configura-se como uma espécie de banimento da própria sociedade frente à interações não alcançadas junto à pessoa surda, um banir que tem como atenuante o fato do estabelecimento da comunicação, ao menos, ser realizada entre pessoas surdas, como se a comunicação com pessoas em condição de surdez não pudesse ir além da relação surdo-surdo, por isso a importância de uma atenção urgente ao desenvolvimento de políticas linguísticas que democratizem o acesso a toda e qualquer pessoa em seu direito de exercer o(s) uso(s) da(s) língua(s) de forma que possa usufruir de sua cidadania.

Tomando ainda como base o excerto da redação 23, observamos que transfere-se para a pessoa surda a responsabilidade da tutela por um direito que escapa ao seu direito, inclusive, de desenvolver-se como usuária da Libras, a qual sequer está ordenada juridicamente como língua nacional, diferente do contexto de países como a Suécia, por exemplo, que possui a Lei da Língua. Essa lei reconhece como línguas nacionais a língua sueca, a língua sueca de sinais e outras línguas minoritárias (MONTES; LACERDA, 2019, p. 5).

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 13, oficializa,

nacionaliza e constitui como idioma único a língua portuguesa. A culminância desse desfecho normativo jurídico para um país cuja composição linguística é fartamente tecida pela existência, nos idos de 1500, de 1.078 línguas, aproximadamente, e da redução destas, à apenas 180, no contexto atual, traduz, de acordo com Oliveira (2009), uma prática glotocida progressiva, decorrente da instauração de políticas linguísticas homogeneizadoras, no período pós independência: uma prática discursiva que elabora uma racionalidade de restrição linguística através de práticas efetivas de privação e negação de uma diversidade plurilíngua e multicultural.

Nesse sentido, entendemos que o universo discursivo da deficiência, enquanto campo de saber, composto pelos campos discursivos dos modelos biomédico e social, bem como de suas respectivas formações discursivas, agregam interdiscursos que, se por um lado anunciam(classificam)/denunciam(contestam) a surdez como deficiência auditiva, por outro, também trazem outros efeitos de sentido possíveis, como o do reconhecimento da Libras, mesmo numa condição restrita de forma de “comunicação e expressão”.

Essa compreensão não situa nossa conformidade face a essa condição, estimula-nos, ao contrário, a um exercício de inconformidade pautado numa curiosidade epistêmica que nos levou a acessar aportes teóricos que acenam a importância da reflexão sobre os direitos linguísticos no Brasil, a partir das contribuições emergentes de Abreu (2016b), autor que traz reflexões fundantes para se pensar o exercício da(s) língua(s) pelas suas respectivas comunidades tendo como base marcos históricos, filosóficos-jurídicos e teóricos dos direitos linguísticos. Vejamos os excertos abaixo:

A inclusão de pessoas surdas nas salas de ensino regular foi um grande avanço, pois possibilitou uma convivência com os outros alunos, diminuindo assim a distância entre ambos, porém isso não foi feito de uma forma adequada, os surdos foram inseridos no ensino regular sem o devido preparo dos professores, que não conseguiram atender as necessidades dos alunos surdos e também não foram feitas campanhas de orientação aos alunos que iriam ter a companhia de pessoas com deficiência no seu convívio, isto ocasionou situações desagradáveis (REDAÇÃO 56, TRECHO 03).

As dificuldades, as vezes, estão presentes nas escolas, nas universidades, ou em casa. É importante ressaltar que pessoas surdas não devem ser excluídas do mundo educacional por terem uma limitação. Elas só se comunicam de um jeito diferente, por meio de sinais: libras (REDAÇÃO 91, TRECHO 01).

Devemos fiscalizar nossas escolas para averiguar se as leis estão sendo cumpridas, uma vez que temos leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência auditiva. O poder público tem a obrigação de fazer cumprir estes direitos, junto com a sociedade e familiares de pessoas surdas. O melhor caminho para se conseguir seus plenos direitos serem cumpridos, como citado acima, é sempre ter pulso firme e nunca se acovardar diante do primeiro não, pois a linguagem brasileira de sinais já foi sancionada como segunda língua oficial do país (REDAÇÃO 111, TRECHO 02).

Os excertos acima são perpassados por um conjunto de discursos (interdiscurso) que situam, respectivamente, os seguintes aspectos: a) a surdez situada no campo discursivo dos modelos médico e social da deficiência, evidenciada como “limitação”, “deficiência auditiva”; b) a falta de “orientação” dos ouvintes para interagir com as pessoas surdas; c) a inatividade jurídica do Estado em efetivar a aquisição/aprendizado da Libras não só para pessoas surdas, mas para ouvintes, portanto, a democratização do acesso à língua de sinais; d) a afirmação da Libras como ferramenta, a ser usada somente no contexto escolar/universitário, como se pessoas surdas só frequentassem essas ambiências pedagógicas e só necessitassem comunicar-se nessas atividades.

Ao refletir sobre os aspectos acima destacados, entendemos que, numa perspectiva dialética, é a tematização discursiva da surdez como limitação e, portanto, como deficiência, em oposição ao funcionamento auditivo ouvinte, que acaba por gerar outra tematização discursiva, opositiva, de contestação de uma lógica ouvintista: a da existência da língua de sinais, experimentada não através da voz, como é por quem ouve, mas da visualidade e da motricidade corporal, cujo movimento das mãos é parte fundamental e que, como elemento base de uma língua, assim como a voz, representa uma outra forma simbólica da apreensão humana do mundo.

Nesse contexto, concebemos essas duas tematizações como conhecimentos resultantes da análise do fenômeno biológico e social da deficiência “que precisa ser compreendido dentro de uma complexa trama de relações nas quais está inserido, uma vez que nenhum objeto, fenômeno ou processo se constitui isoladamente” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 71-72), há que se considerar, por isso o nosso alinhamento epistêmico ao materialismo histórico-dialético em sua acepção de mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos), porque são estes últimos que compõem as circunstâncias históricas e vice-versa, desdobrando-as, situando-as e explicando o desenvolvimento cultural, político, econômico, filosófico, entre outros, de um determinado fenômeno, visto que o mesmo é o elemento embrionário à elaboração das leis para o atendimento de necessidades sociais.

Os excertos 56, 91 e 111 expõem como a falta de intersecção entre as formas ouvintes e surdas de “ser” e “estar” no mundo repercutem a desorientação e a ausência de uma intercomunicação entre os seres: essa dispersão linguística opera como elemento estruturante de um funcionamento social político que estimula uma inação face à diversidade linguística, inerente à espécie humana.

Tais aspectos situam-se em tempos e espaços diversos, logo, também refletem um apagamento histórico-cultural da diversidade linguística brasileira cultivando-se um

“desconhecimento” de uma realidade plurilíngue, produzindo-se um “conhecimento” de uma realidade monolíngue, o que para Oliveira (2009) fundamenta políticas de repressão às outras línguas, destacando-se a Libras, em nosso contexto de estudo, que presentifica-se na materialidade escrita-discursiva de pessoas cegas, participantes do Enem 2017.

A ausência de uma “Lei da Língua”, conforme estudo-comparativo trazido por Montes e Lacerda (2019), corrobora a defesa de Abreu (2016b) acerca do desenvolvimento de políticas linguísticas capazes de assegurar um conjunto de direitos linguísticos imprescindíveis ao ordenamento jurídico brasileiro, no sentido de não dar manutenção à uma cultura de privação linguística.

Os excertos das redações 56, 91 e 111, incidem, inclusive, sobre a necessidade de se rever o papel do Estado nesse processo, isto é, do seu papel legislador, executor e fiscalizador na garantia e efetivação de direitos do exercício linguístico, seja numa perspectiva identitária, seja numa perspectiva de se escolher outras filiações linguísticas, desde que oferecidas as condições propícias a este exercício plurilíngue.

Compreendemos que o próprio recorte temático “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” delimita a evidência que é dada às instituições escolares e universitárias como elementos essenciais no processo de formação da pessoa surda: a própria disposição dos textos motivadores, aqueles que trazem subsídios para a organização textual, estruturalmente dissertativa-argumentativa, confirma a menção do repertório trazido como apoio à escrita dos candidatos participantes, ao longo de suas produções.

Fica claro, portanto, que o pleno acesso das pessoas surdas ao sistema educacional ainda é bastante complicado. Nesse contexto, o Estado aliado com as instituições dos deficientes auditivos, devem promover por meio de políticas públicas, ações conjuntas com as escolas, universidades e ensinos técnicos para garantir uma maior integração desse grupo com a entrega de mais conteúdos em libras e o contratamento e a formação de mais intérpretes, para assim cumprir o que está expresso na Constituição (REDAÇÃO 134, TRECHO 02).

Ainda depois da sanção da lei de 2002 ainda tem pessoas com deficiência com dificuldade entrar no mercado de trabalho, porque os empregadores precisam treinamento especializado se comunicar com os surdos e os funcionários precisam se qualificar também nas linguagens de libras se comunicar com ele sem intérprete (REDAÇÃO 45, TRECHO 01).

Segundo a mídia televisiva ocorre avanços na inclusão das pessoas surdas, inclusive com materiais adaptados, uso de aplicativos para facilitar seu conhecimento acadêmico. Desde 2002 com a criação da lei de inclusão da pessoa surda, as escolas tiveram que se adaptar para receber as pessoas com deficiência auditiva (REDAÇÃO 151, TRECHO 01).

A leitura dos excertos acima, e dos demais já analisados, valida a presença de uma

memória discursiva que enuncia um posicionamento de reconhecimento de um exercício linguístico próprio à pessoa surda, específico de sua condição de não ouvinte, assim como esse mesmo posicionamento conforma o uso do repertório proposto pelos textos motivadores quando traz o campo discursivo jurídico, acionando-o como aporte para a sustentação de uma posição enunciativa que reitera a importância do uso da Libras pela pessoa surda e pela pessoa ouvinte, expressão da função intercomunicativa da língua.

Destacamos, ainda, a colocação do campo jurídico aos candidatos participantes, usado como aporte para a elaboração de uma formação discursiva que reitera a inclusão da pessoa surda, reconhecendo-a como usuária da Libras, mas que também sinaliza, na materialidade escrita-discursiva analisada, a necessidade de cumprimento da legalidade vigente (de sua revisão) e ao nosso ver, como já foi dito aqui, a necessidade de ampliação dos debates sobre as políticas linguísticas e, em consequência, sobre os direitos linguísticos.

O movimento reiterativo, circunscrito a essa materialidade em questão, acusa a importância da Libras para a pessoa surda, e, em extensão, para a pessoa ouvinte, o que reforça o caráter plurilíngue brasileiro, porém, não alcança, ainda, no tecido social, a compreensão, jurídica e civil da Libras como língua nacional e, em decorrência disso, como passível de processo de oficialização no status de segunda língua do Brasil. Parte dos textos motivadores utilizados na prova de redação reforçam nossas assertivas. Vejamos um trecho do texto motivador 1, o capítulo IV, intitulado “Do direito à educação”, em seu artigo 28, da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão e/ou Estatuto da Pessoa com Deficiência) e um trecho do texto motivador IV:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; (BRASIL, 2015).

Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País [...] (TEXTO MOTIVADOR IV) (BRASIL, 2017b).

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão em seu artigo 1º; em seu artigo 2º, circunscreve o seu uso em instituições públicas, em seus respectivos serviços, mais especificamente, e de forma objetiva, além de colocar o Estado como garantidor de formas institucionalizadas de difusão e dos usos em questão e, por último, da utilização corrente pelas comunidades surdas brasileiras.



Lei de Libras. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A comunidade/pessoa surda é a usuária originária da Libras, esta foi constituída a partir de um exercício linguístico advindo da necessidade social/individual de interagir objetiva e subjetivamente: a objetividade está na materialização da Libras como resultado de um funcionamento auditivo diverso do funcionamento ouvinte. A subjetividade caracteriza-se, dessa forma, pelo seu livre uso nas mais variadas situações que não prescindem a intercomunicabilidade em ambientes públicos ou em esferas privadas. A Libras é a concretização de uma relação empírica-sensorial da pessoa surda com a realidade e com os outros seres.

A(s) língua(s) de sinais, como as diversas línguas já desenvolvidas, numa perspectiva dialética, operam como processo e resultado da atividade humana em sua captação fenomênica da realidade, assim, compreendemos que a língua de sinais nasce de “uma prática utilitária imediata” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 69), a qual promove uma (re)orientação do ser humano no mundo, para que consiga atingir um grau de familiaridade com as coisas e estabelecer relações, representações e conceitualizar as mesmas, agregando a estas legados anteriores, organizando as cotidianidades do aqui e do agora e germinando legados futuros.

Dessa maneira, a(s) língua(s) de sinais surge(m) de uma aparente falta para então ser ponto de partida e de chegada de um conhecimento que se constrói a partir delas e que as significa, as organiza. É a falta do “ouvir” (realidade concreta) que irá gerar a atividade humana de “representação”, essa captação imediata da realidade de forma visuo-espacial e a atividade de “conceitualização”, uma apreensão mais elaborada desse concreto, um aprofundamento que envolverá, numa análise dialética,

apreender o mundo objetivo em suas inúmeras relações (existentes na realidade), captar a dinâmica contraditória do desenvolvimento dos objetos e fenômenos que não se mostram na factualidade imediata do real, o que exige a realização de operações de pensamento como análise e síntese, comparação e generalização, dissolvendo a aparência das coisas (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 70).

A historicidade da(s) língua(s) de sinais é que, então, designa o movimento de sua própria compreensão como unidade linguística proveniente de uma comunidade determinada

de pessoas. Um permanente e inconcluso exercício de compreender para conhecer e vice-versa. No contexto brasileiro, analogamente, a lei de reconhecimento da Libras sugere uma compreensão no nível da representação, como se a língua de sinais brasileira estivesse restrita apenas ao uso em situações específicas e imediatas, desconsiderando os inúmeros contextos de uso da língua.

A *representação*, portanto, garante a vida cotidiana dos indivíduos “em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move naturalmente” (KOSIK, 2002, p. 14-15 apud GALVÃO, LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 70), assim, ao tornar ao trecho extraído do texto motivador IV, percebemos uma formação discursiva enunciativa de um posicionamento, sob a ótica da dialética materialista, que assinala uma espécie de pseudoconcreticidade de uma materialidade escrita que é aparente ao dizer que “foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País”, quando, ao “de-superficializarmos” (ORLANDI, 2015) essa materialidade linguística, o efeito de sentido que se revela é uma realidade contrária a esse reconhecimento, uma vez que do ponto de vista legal, apenas a língua portuguesa tem o status de língua oficial do país.

Esse efeito de sentido opera como elemento sinalizador de que essa representação aparente no trecho do texto motivador IV exige um esforço de captação mais precisa de um discurso de privação linguística que permeia a existência das comunidades surdas. A conceitualização da Libras como língua nacional, por meio de uma política de direitos linguísticos, caracterizaria, então, a centralidade da língua de sinais como coisa a ser concretamente conceituada, portanto, como língua a ser oficializada como nacional, para sair do lugar comum de um reconhecimento que não altera a realidade das pessoas surdas no que se refere ao direito do exercício de livre escolha e uso da Libras, nas devidas condições que isso implica.

Perceber essa realidade de privação linguística significa, igualmente, “perceber que a realidade humano-social tem os indivíduos como sua produtora” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 71), portanto, a materialidade escrita-discursiva trazida pelos trechos dos textos motivadores em evidência, além dos trechos das redações analisadas até aqui, revelam uma dada consciência da realidade, a necessidade de melhor conhecê-la, para que seja possível alterá-la, a partir de nossa própria transformação como ser social.

parte do pensamento imediato (concreto-sensorial) para a forma mediada (concreto racional). Nesse sentido, é necessário captar as propriedades das coisas a conhecer e suas relações internas, de modo que possa oferecer uma explicação de tal amplitude que ultrapasse uma reflexão de aparências e meramente especulativa. A essência do objeto de conhecimento não se mostra de imediato e exige investigação do processo histórico que levou o objeto ao seu estágio mais avançado (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 68).

A Libras, como outras línguas de sinais (e outras línguas faladas), é fruto da atividade humana (pensamento concreto-sensorial), inicialmente, e, como tal, se torna um objeto de conhecimento. As formações discursivas trazidas pelo modelo médico e pelo modelo social da deficiência enunciam posições que solicitam pensar essa materialidade linguística por meio de um processo de investigação histórica que a projete, tanto a partir de um reconhecimento, vertido pela formação discursiva trazida pelo campo jurídico, como o já feito pela lei 10.436, de 24 de abril de 2002, assim como a partir de um conhecimento mais elaborado (concreto racional) que avance na consolidação da Libras como direito linguístico que conforma, como campo de estudos e campo de saber, segundo Abreu (2016b) o direito das línguas e o direito dos grupos linguísticos.

A tessitura de um conjunto conceitual-doutrinário e legislativo capaz de cumprir o dever estatal de proteção dos direitos linguísticos no Brasil tem apontado para dois caminhos de proteção e/ou classificação dos direitos linguísticos: a) o caminho que toma a(s) língua(s) como o próprio objeto jurídico a ser tutelado pelo Estado brasileiro, o qual chamamos aqui de *direito das línguas*; e b) o caminho que toma o direito dos indivíduos e dos grupos de utilizarem as suas próprias línguas e viverem sob a organização da sua própria cultura linguística, o qual chamamos aqui de *direito dos grupos linguísticos* (ABREU, 2016b, p 174-175).

O autor supracitado explica que, no caso do Brasil, o modelo de proteção dos direitos linguísticos pode ser entendido como um sistema bifásico, em que há, por um lado,

um conjunto de ações que privilegia as línguas como bens jurídicos de natureza difusa a serem tutelados pelo Estado e pelo outro lado um viés que deve contemplar como bem jurídico a ser tutelado, o direito dos falantes, vistos individualmente ou em grupo, de utilizarem as suas próprias línguas nas mais diversas situações sociais, oficiais ou não (ABREU, 2016b, p. 175).

Nesse contexto, por analogia, entendemos que o reconhecimento da Libras, via Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, ainda não alcança essa dimensão, mas acena possibilidades para uma frente propositiva da língua de sinais brasileira como língua a ser oficialmente nacionalizada, pois a concepção trazida no parágrafo único que a acompanha em seu artigo 1º define-a:

[...] como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de

natureza visuo-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

Nossa compreensão, em consonância com o que traz Abreu (2016b) sobre o direito das línguas, vislumbra a Libras como objeto jurídico a ser tutelado pelo Estado pela mesma estar circunscrita à sua jurisdição, qual seja, a do território brasileiro. Além disso, a constituição da Libras como sistema linguístico que resguarda o caráter de transmissibilidade de ideias e fatos, tem gramática própria e tem como origem a comunidade de pessoas surdas são elementos que podem orientar tanto os direitos linguísticos para os indivíduos, como para os grupos no que concerne à usufruição de suas próprias línguas.

Os excertos das redações nos solicitam a leitura da materialidade escrita aparente para, então, fazermos a entrada no simbólico, segundo Orlandi (2015, p. 07) “[...] irremediável e permanente”, isto porque estamos comprometidos com os sentidos e com o político, assim, não temos como não interpretar. Esse simbólico, aqui definido como um discurso de privação linguística que presentifica uma prática cotidiana cultural monolíngue, porém, não se diz explicitamente com as palavras, mas por meio de uma formação social que tem formas de controle de interpretação historicamente determinadas.

[...] há modos de se interpretar, não é todo mundo que pode interpretar de acordo com 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. Os sentidos estão sempre “administrados”, não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá (ORLANDI, 2015, p. 8).

Este é um dos nossos grandes desafios, neste estudo: responder à nossa questão de pesquisa e, concomitantemente, suscitar a reflexão sobre como nós nos relacionamos com a linguagem a partir de um exercício docente implicado com a interpretação dos sentidos que a escrita dissertativo-argumentativa abarca e expande para além de sua estrutura textual, de sua gramaticalidade, de sua constituição como mancha escrita.

Este mesmo desafio justifica nossa escolha pela AD: compreender esses outros efeitos de sentido, além do que já está lá, do que parece ter sempre estado lá como, por exemplo, uma formação discursiva que aponta a Libras como própria e legítima à comunicabilidade, expressabilidade, transmissibilidade da pessoa surda, mas que comunica essa privação, essa dispersibilidade que segrega, separa, isola e culmina com o não exercício cidadão (linguístico, social, político) das pessoa(s)/comunidade(s) surda(s) e também das pessoas ouvintes em

acessar a Libras.

O ambiente escolar percebe-se que muitos surdos ainda são vítimas de preconceitos, muitas pessoas por não terem acesso a libras preferem a não se comunicar o que torna a essas pessoas em um espaço de segregação (REDAÇÃO 218, TRECHO 02).

Desse modo a sociedade deve mudar a sua postura preconceituosa respeitando os direitos da pessoa surda. Além disso as escolas devem desenvolver projetos como escolas sem preconceitos e também ministrar aulas de libras para que todas as pessoas possam ter uma melhor comunicação com as pessoas surdas (REDAÇÃO 218, TRECHO 03).

O Ministério da Educação, em parceria com as instituições, universidades e demais centros educacionais que possuam deficientes auditivos incluídos em turmas de pessoas sem a deficiência referida, deve implementar em suas atividades curriculares aulas de libras, para que estudantes sem deficiência auditiva possam se comunicar mais facilmente com pessoas surdas (REDAÇÃO 367, TRECHO 01).

Os excertos acima nos convidam a gestos de leitura que observam a língua em sua forma e conteúdo, para, a partir de sua estrutura, chegar ao acontecimento que ela demarca e ao(s) sujeito(s) que dela faz(em) uso, portanto, ao discurso que o(s) interpela pela história, materializada pela língua, condição de possibilidade do discurso (ORLANDI, 2015) que se desdobra, por sua vez, em outras possíveis interpretações e compreensões.

O já-dito, na perspectiva da AD, não é propriedade particular de um sujeito único, pois as palavras não são somente nossas: estas significam pela história e pela língua, assim, o que se diz em outro lugar também é significado nas nossas palavras. Dessa maneira, cada excerto ou conjunto de excertos de cada redação é esse “outro lugar”, lugar de outros possíveis, advindos de gestos de leituras que também nos sussurram (ou nos gritam), conforme nos revela Orlandi (2015, p. 32) “o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária”.

Os excertos das redações 218 e 367, em seus respectivos trechos, trazem um já-dito, pois “percebe-se que muitos surdos ainda são vítimas de preconceitos” (REDAÇÃO 218, trecho 02) e “a sociedade deve mudar a sua postura preconceituosa respeitando os direitos da pessoa surda” (REDAÇÃO 218, trecho 03) comunicam uma repetição do mesmo, ou seja, da evidência do preconceito, sentido esse que, mesmo face ao discurso jurídico de reconhecimento da Libras, permanece, se mantém, ao mesmo tempo em que essa mesma repetição acusa a regência de relações de poder que precisam ser contestadas.

Os mesmos sujeitos que contornam essa materialidade discursiva em suas escritas ao assinalarem o preconceito, este, um outro sentido constituído pela história que não tivemos acesso em suas origens, mas que repercutem em nossa fala, são também os sujeitos que, como nós, ao falar em “preconceito”, significarão esse termo em relação à essa história, retomando

esses sentidos ou reverberando outras compreensões, outras significâncias, conforme Orlandi (2015), efeitos do jogo da língua inscrito na materialidade da história, percebidos na interrelação do político e do linguístico, elementos que inter cruzam-se e que possibilitam dizer o mesmo e o diferente, processo esse que faz parte da constituição dos sujeitos enquanto partícipes da história, portanto, uma história que mantém sentidos, e é também o plano de fundo de sua própria renovação.

No Brasil, para que essas pessoas surdas tenham uma educação boa e de qualidade é preciso investir na estrutura escolar, na área tecnológica, na formação docente e dos demais profissionais que atuam na escola e ensinar a todos alunos a língua de sinais para comunicação com os surdos (REDAÇÃO 368, TRECHO 01).

No excerto acima contemplamos um já-dito que ocorre com frequência na materialidade escrita legada pelas pessoas cegas, enquanto participantes do Enem 2017: “ensinar a todos os alunos a língua de sinais para a comunicação com os surdos” (REDAÇÃO 368, trecho 01). A repetição dessa necessidade das pessoas ouvintes aprenderem a Libras e estabelecer uma comunicação/interação com as pessoas surdas reitera uma outra relação, a do interdiscurso com o intradiscurso, ou seja, a relação do já-dito com o que se está dizendo.

O interdiscurso se caracteriza, dessa forma, como um eixo vertical que abarca os dizeres já ditos, mas que são “esquecidos” e re-ditos através de “uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível” (ORLANDI, 2015, p. 31). O intradiscurso refere-se ao que está sendo dito naquele momento, em condições determinadas, como é o caso do recorte temático do Enem, por si só, principal condição de uma determinada produção textual, a qual, entendemos de suma importância como referencial para itinerários de pesquisa, numa perspectiva discursiva. O já-dito, isto é, a defesa de um exercício linguístico que não o da língua portuguesa, mas o da Libras pelos ouvintes, constitui um sentido construído a partir da constatação de um outro sentido que interpretamos, pelo que se diz nessa ambiência textual acessada: o da prática de uma privação linguística que segrega, separa e isola.

Educação é a base do conhecimento, quem não tem acesso pleno a este mecanismo presente em toda vida, ficará com prejuízo incalculável em sua formação. Esta é uma realidade vivenciada frequentemente por pessoas surdas, tendo em vista que a dificuldade na comunicação tem início no ambiente familiar e se estende pelo âmbito educacional, social e laboral (REDAÇÃO 419, TRECHO 01).

Para minimizar estes efeitos na vida desta parcela da população, a oferta do estudo da libras precisa ser iniciada desde os primeiros anos letivos, mesmo que não haja na classe alunos com surdez. O efeito deste contato ainda na fase infantil fará com que

em qualquer dos âmbitos posteriores as pessoas ouvintes poderão interagir, com mais naturalidade quando tiver contato com pessoas surdas (REDAÇÃO 419, TRECHO 02).

Esse já-dito, recorrente na “aparência” escrita, abriga um não-dito ausente na matéria escrita, porém, presente na materialidade discursiva que pontua essa ausência implicitamente presente ou essa presença explicitamente ausente, dado o caráter de opacidade e de turbidez da língua. Os excertos acima reiteram o reforço de um aprendizado da Libras pelas pessoas ouvintes e coadunam-se com a transcendência de um caráter individual e coletivo ao agregarmos a perspectiva de Abreu (2016b) à nossa análise. O autor, ao tematizar o direito das línguas, sinaliza um tratamento transindividual e de natureza difusa para as línguas, bens sociais/culturais a serem garantidos integralmente à livre escolha de cada cidadão. Outro conceito que ampara esse tratamento específico é a noção de patrimônio cultural:

Os bens de natureza difusa são aqueles que possuem um espectro transindividual. São indivisíveis e a titularidade pertence a pessoas indeterminadas e ligadas por circunstâncias de fato. Um exemplo prototípico de bem de natureza difusa e que interessa a este estudo de forma direta é a noção de patrimônio cultural, conceituado a partir do Art. 216 da CF/88, como os bens de “natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Assim, o patrimônio cultural material e imaterial brasileiro não pertence a uma pessoa ou a um grupo de pessoas determinado, mas sim pertence a todos os brasileiros indistintamente, ou seja, difusamente (ABREU, 2016b, p. 175).

Por analogia, a linha propositiva que eflui nesse estudo é a de gerarmos uma reflexão acerca da consideração da Libras como elemento linguístico pertencente ao patrimônio cultural brasileiro, notadamente marcado pela diversidade linguística. Tal consideração nos faz tornar ao estudo comparativo de Montes e Lacerda (2019) sobre o reconhecimento da língua de sinais em duas realidades distintas: a sueca e a brasileira.

Nesse estudo, as autoras analisam a lei 10.436, de 2002, que dispõe sobre o reconhecimento da Libras e a Lei da Língua Sueca, a SFS 2009:600. As autoras constatarem que, quanto à realidade sueca “o direito de aquisição e uso da língua sueca de sinais, como língua materna, está previsto na lei” (MONTES, LACERDA, 2019, p. 2). A lei sueca, por ser abrangente à língua sueca, às línguas de minoria e à língua sueca de sinais, atesta a contribuição do país na promoção de condições efetivas para a aquisição da língua de sinais pela pessoa/comunidade surda. O fato de não haver uma legislação específica para o reconhecimento da língua de sinais sueca, assim como para outras línguas minoritárias, nesse contexto, tornou-se dispensável, dado o fato de se colocar as línguas suecas, nas suas mais diversas manifestações, no mesmo patamar jurídico. O artigo 1º evidencia essa equiparação e

o artigo 2º da Lei da Língua Sueca expressa esse status de língua numa perspectiva plurilinguística:

§ 1º Esta lei contém disposições sobre a língua sueca, as línguas de minorias e a língua sueca de sinais. A lei também inclui disposições sobre a responsabilidade do estado para que cada pessoa possa ter acesso à língua assim como sobre o uso da língua em atividades públicas e contextos internacionais (SFS 2009:600 apud MONTES, LACERDA, 2019, p. 10).

Lei da Língua Sueca. § 2º O objetivo da lei é indicar a posição e o uso da língua sueca e de outras línguas na sociedade sueca. A lei também protege a língua sueca e a pluralidade linguística na Suécia, além do acesso das pessoas à língua (SFS 2009:600 apud MONTES; LACERDA, 2019, p. 11).

Ao se referir a esta Lei, Montes e Lacerda (2019) salientam o papel do Estado, cuja responsabilidade inclui a criação de condições para o acesso de indivíduos e coletividades às línguas constituídas como nacionais, o que afirma, na perspectiva das autoras, o direito linguístico de cada cidadão sueco. Aqui, operam-se duas assertivas: de um lado, a garantia de um acesso que é ligado especificamente à aquisição de dada língua pela sua respectiva comunidade originária; do outro, a garantia do uso de cada língua nacionalizada em atividades públicas e contextos internacionais.

As autoras evidenciam, ainda, a partir da análise do parágrafo 2º da Lei da Língua Sueca, a demarcação da posição e do uso de cada língua nacionalizada. Esse papel/função aponta para o franco reconhecimento de uma pluralidade linguística que não é cerceada, mas destacada e relevante na constituição de uma política linguística pluri e multilíngue. Corroboramos, destarte, com Montes e Lacerda (2019, p. 11) ao afirmarem que “Ainda que cada uma tenha valor social diferente, o fato de ser única para o conjunto das línguas usadas no país deve ser destacado, por indicar um certo respeito à pluralidade linguística”.

A realidade sueca apresenta-se como um aporte importante para analisarmos a questão da democratização do acesso à Libras pela sociedade como um todo, a partir da própria formação discursiva inscrita na materialidade linguística trazida pelas pessoas cegas participantes do Enem 2017, ou seja, uma formação discursiva que denota uma posição enunciativa reiterativa de um uso plurilinguístico, afetada que é pela realidade social de privação linguística vivida por pessoas surdas e pessoas ouvintes, que as impede de um exercício cidadão, equitativo e pluri-identitário entre si, que as cerceia face ao desenvolvimento sociointerativo que a língua, como elemento de mediação entre os seres, possibilita, genuinamente, à espécie humana.

Esse desenvolvimento sociointerativo, porém, não está circunscrito apenas ao contexto



cultural, este é um dos caminhos para tal: a língua, como elemento de mediação entre o biológico e o social, orienta (ou mesmo desorienta) práticas sociais, produz conhecimentos, ou seja, ao mesmo tempo em que é constituída como bem cultural, também “significa” outros bens, transmite-os, vivifica os mesmos por diversas gerações.

Entendemos que essa circunscrição é ampla, fluída. Alinhamo-nos com a perspectiva trazida por Abreu (2016b) ao pensar a língua numa concepção jurídica, quando o autor defende a contundência de uma política linguística que abarque duplamente, tanto o direito das línguas minoritárias, caracterizadas como bens culturais; como o direito das minorias linguísticas que “diz respeito ao direito fundamental dos indivíduos e dos grupos de utilizarem as suas próprias línguas em situações formais ou informais na sociedade” (ABREU, 2016b, p. 178).

O autor traz uma distinção importante ao mencionar que a normatização da língua como decorrente do direito à cultura não prescinde o direito dos grupos linguísticos: ele defende, ainda, que serão as tessituras hermenêuticas e legislativas os elementos essenciais para aportar a mudança de uma conjuntura que ainda caracteriza-se por raras e escassas previsões explícitas de garantia a estes direitos na ambiência textual constitucional.

Para melhorar a educação de pessoas surdas não é preciso apenas que o governo oficialize a Libras como a segunda língua no país, é preciso que ela seja implantada e ensinada em todas as instituições de ensino. A sociedade por sua vez deve se conscientizar de que a discriminação, o preconceito e a violência são as maiores deficiências que existem e devem aceitar a todos, cada um com a sua diferença (REDAÇÃO 517, TRECHO 02).

O excerto acima evoca as tessituras hermenêuticas e legislativas propostas por Abreu (2016b), cada vez mais urgentes, e nos convidam à reflexão acerca da importância de se quitar uma dívida histórica com outros grupos linguísticos em nosso país. Numa perspectiva discursiva, a língua, em ausência ou presença, jamais será um elemento de neutralidade, incrustada que é pelas relações de poder.

Nesse contexto, a oficialização da língua portuguesa como idioma unicamente oficial e a inexistência de uma política linguística plural asseguram a manutenção de um estado monolíngue, cujo controle opera um funcionamento que ainda lentifica a germinação de um ordenamento jurídico que assegure os direitos linguísticos para indivíduos e grupos.

No que se refere à Libras, negar esse direito a quem, originariamente, será seu usuário direto, como é a pessoa surda, “é tolher-lhes o próprio direito da cidadania” (GESSER, 2009, p. 60). Usar sua própria língua, com os seus pares e/ou com as pessoas ouvintes, nas situações

formais ou informais, num contexto comunitário ou fora dele, é o que se tem como expectativa de formulação e efetivação do direito dos grupos linguísticos (Abreu, 2016b), em sua natureza jurídica individual e coletiva.

Outro problema que normalmente é enfrentado pelos alunos deficientes é a discriminação por parte da sociedade em geral que tem dificuldades para aceitar as diferenças. A discriminação pode causar consequências como comprometimento do aprendizado do aluno ou até mesmo levá-lo a desistir dos estudos (REDAÇÃO 517, TRECHO 01).

O exercício linguístico em sua língua primeira é essencial à pessoa surda: a aquisição da Libras constitui o processo de construção de conhecimento de mundo, vivifica a noção de pertencimento e identidade cultural surda, por isso a importância de um ordenamento jurídico que abrigue minorias linguísticas possibilitando-lhes “usufruir dos direitos linguísticos da mesma forma como os usufruem os falantes das línguas que gozam de maior prestígio social” (ABREU, 2016b. p. 180), logo, esse usufruto amparado pelo campo discursivo político é imperativo e exponencial.

O estudo de Montes e Lacerda (2019) revela como o alcance jurídico é basilar para o resgate da realidade multilíngue brasileira: quando trazem como aporte a Lei da Língua Sueca e sua repercussão ao colocar em convergência a nacionalização das línguas usadas no país, sem distinção, também corroboram a defesa de Abreu (2016b) sobre a positivação de outra(s) língua(s) no texto constitucional brasileiro e que nós, por um posicionamento igualmente político, compreendemos como urgente a inserção da Libras nesta reflexão aqui germinada, pois, os excertos por nós analisados reivindicam a democratização do aprendizado da Libras e a transcendência a esse caráter “administrativo” que ronda a institucionalização de uma dada língua, sobretudo quando esta é oriunda de um processo colonizatório como foi o ocorrido no Brasil.

Nosso posicionamento filia-se à noção de identidade e pertencimento, cruciais à disseminação e à consolidação de uma língua. Não intencionamos interrogar a oficialização da língua portuguesa como idioma, mas de sinalizar ausências presentes que decorrem da marcha contrária, portanto, da não-oficialização de outras realidades linguísticas, no sentido de acenar a urgência de igual status jurídico a outras línguas presentes, vivas e pulsantes na diversidade populacional/cultural brasileira, evidenciando, sobremaneira, a Libras, central em nosso estudo.

Importa-nos a mudança desse caráter solitário e adensado, atribuído à língua portuguesa, para um caráter de coexistência, de inclusão de outras línguas, sem ferir a

constitucionalidade já posta, afinal, conforme o próprio Abreu (2016b, p. 179):

Ter uma língua oficial não significa, ou não deveria significar, que um determinado Estado deva ignorar a existência de comunidades falantes de outras línguas e negar-lhes a garantia dos direitos linguísticos necessários para que possam usufruir da cidadania plena, vivendo, caso assim desejem, conforme a sua própria cultura linguística.

Decerto, uma política linguística regida pelo princípio da pluralidade constituirá nascedouro de outros aportes jurídicos para a manutenção do direito ao exercício linguístico cidadão de toda e qualquer pessoa: Montes e Lacerda (2019) trazem como referência a realidade sueca, ou seja, além da existência de uma Lei que trata de forma equânime a língua sueca, as línguas de minorias e a língua sueca de sinais, posterior a esta, é aprovada a Lei sobre Minorias Nacionais e Línguas Minoritárias (SFS 2009:724 apud MONTES; LACERDA, 2019) que prevê, mais especificamente, os direitos dos indivíduos usuários das línguas minoritárias reconhecidas na totalidade do território sueco.

O ordenamento jurídico sueco contempla, dessa maneira, um caráter protetivo tanto às línguas circunscritas ao mesmo, como ao direito dos indivíduos exercerem o devido uso linguístico, dada a consideração destas línguas como oficiais e nacionais. Esta mesma lei, que trata mais especificamente das línguas minoritárias, identifica e reconhece estas como de minorias nacionais, além de agregá-las como patrimônio cultural.

A língua de sinais sueca, por sua vez, no que se refere à Lei da Língua Sueca, tem um parágrafo específico, cujo texto informa a obrigação, isto é, a responsabilidade do Estado em proteger e promover a língua sueca de sinais: uma realidade que nos acena a necessidade de sua presença no contexto brasileiro, no que se refere à Libras, pois, conforme a materialidade escrita acessada em nossa pesquisa, embora seja explícito o reconhecimento da Libras como língua primeira da pessoa surda, a materialidade discursiva que emerge traz implícita a manutenção de uma realidade de privação linguística, monolíngue, que afeta bilateralmente pessoas surdas e pessoas ouvintes, as primeiras por não terem a garantia do aprendizado/aquisição para se expressarem e se comunicarem com os seus pares, familiares e, as segundas, por também serem desestimuladas a esse aprendizado, mesmo sendo, inclusive, familiar/amigo/colega de estudo e trabalho de uma pessoa surda.

O estudo comparativo de Montes e Lacerda (2019) traz distintas realidades, a brasileira e a sueca, no que toca às suas respectivas línguas de sinais: entendemos como de suma importância o aporte que esse estudo constitui para a reflexão sobre o status que a Libras ocupa na contemporaneidade e da importância dos estudos dos direitos linguísticos

(ABREU, 2016b) estarem vinculados a essa discussão. A ampliação do caráter legal de reconhecimento da Libras emerge como profícuo objeto de estudo para a garantia efetiva do aprendizado/aquisição pelas pessoas surdas e ouvintes. Democratizar esse acesso linguístico é preciso, urgente e imperativo.

#### Lei da Língua Sueca.

§ 14 Qualquer pessoa que more na Suécia tem que ter a possibilidade de aprender, aprimorar e usar o sueco. Além disso:

1. Qualquer pessoa que pertença a uma minoria nacional tem que ter a possibilidade de aprender, aprimorar e usar a língua da minoria, e
2. Qualquer pessoa que seja surda ou sofra de deficiência auditiva, ou qualquer pessoa que por qualquer outro motivo precise recorrer à língua de sinais, tem que ter a possibilidade de aprender, aprimorar e usar a língua sueca de sinais.

Qualquer pessoa que tenha outra língua materna além daquelas mencionadas no primeiro parágrafo tem que ter a possibilidade de aprimorar e usar sua língua materna (SFS 2009:600 apud MONTES; LACERDA, 2019, p. 16).

O destaque aqui é para as expressões que denotam a aprendizagem e o aprimoramento não somente da língua sueca, mas das línguas minoritárias e da língua de sueca de sinais em função dos usos imprescindíveis (informais ou formais) em toda e qualquer situação de expressão/comunicação/interação, bem como de acesso ao conhecimento. O parágrafo 14 da lei da língua sueca reitera uma formação discursiva e uma posição enunciativa que afirma o caráter plural linguístico inerente à espécie humana, face às suas mais diversas formas de existência.

Estes, sem dúvida, são tempos de repensarmos o conceito de “exclusividade” para trazermos à tona o conceito de “inclusividade”. O termo “exclusividade”, muito usado no campo da moda, carrega a conotação de que usar algo exclusivo é ter posse de algo que não será usado por mais ninguém, que não será repetido, ou seja, será uma novidade. O termo exclusividade, substantivo feminino, é concebido como a qualidade do que é exclusivo, do que tem poder para excluir; no campo jurídico denota posse, uso, direito que não admite participação de outrem.

Nesse sentido, exercitamos a compreensão da Libras como inclusiva aos ouvintes, não exclusiva às pessoas surdas, tanto como um direito individual/coletivo da pessoa/comunidade surda, como um direito a ser assegurado numa ampla perspectiva transindividual (ABREU, 2016b) que situe a pessoa ouvinte nesse processo, até mesmo para que compreenda esse funcionamento linguístico diverso como é o da língua de sinais, elemento constitutivo/cultural da pessoa com surdez.

Os usuários da Libras são cidadãos brasileiros, os ouvintes também, assim, como tais,

ambos precisam ter garantido o direito de aprendizado/aquisição e uso da(s) língua(s) necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo, bem como à interação social, em situações informais ou formais. Germinar encaminhamentos para o resgate da pluralidade linguística brasileira é essencial, assim, além das línguas indígenas, compreendemos a Libras como elemento integrante desse processo.

O aporte teórico de Abreu (2016b) também confirma nossa expectativa sobre a necessidade da composição dos direitos dos grupos linguísticos, sobretudo no que tange à Libras. O autor destaca a importância dos Direitos Humanos Linguísticos, como subsídio na composição dos direitos linguísticos, isto porque os primeiros validam que todo e qualquer indivíduo tem o direito de se identificar de forma positiva com a sua língua materna, bem como tal identificação deve ser respeitada pelos outros.

Os excertos analisados até aqui trazem uma formação discursiva que converge com o respeito à pessoa surda em se identificar positivamente com a sua língua materna, bem como essa identificação ser respeitada pela pessoa ouvinte. A materialidade escrita-discursiva em questão nos acena também uma outra posição enunciativa inscrita nos excertos acessados: a necessidade da valorização de uma cultura bilíngue, que contemple, num movimento de mão dupla, pessoas surdas e pessoas ouvintes.

Consideramos esta outra posição enunciativa como um outro “achado” discursivo, encontrado ao longo de nossa pesquisa: esse, por sua vez, emerge através dos excertos que ressaltam a importância de uma educação bilíngue, o que, ao nosso ver, corrobora a defesa de Abreu (2016b) no que se refere ao estabelecimento de uma política linguística que contemple o caráter multi e plurilíngue brasileiro, portanto, que preserve a língua enquanto bem cultural e garanta o uso linguístico nas mais diversas esferas de comunicação (familiares, escolares, profissionais, entre tantas outras).

[...] pessoas que já nasceram com ausência da audição em meu modo de ver são os que mais encontram dificuldades em serem inseridas na sociedade. Pois ao nascer uma criança surda iniciam-se aí as suas dificuldades de interação com o resto do mundo que muita das vezes irão carregar por toda sua vida. Apesar de existir um meio de comunicação das pessoas surdas (libras) muitas pessoas não conhecem, fazendo assim com que eles só se comuniquem com grupos específicos (REDAÇÃO 494, TRECHO 01).

O fato da criança não ter percepção auditiva implica na sua oralização que por sua vez afeta na sua alfabetização do modo convencional, e a maioria das vezes quando chegam na idade de iniciar a vida escolar encontram barreiras como: Os pais que por falta de conhecimento acham que as crianças surdas só devem ser alfabetizadas em libras. Poucas escolas com funcionários capacitados para lidar com a situação alfabetizando em sua língua nativa e libras paralelamente e etc (REDAÇÃO 494, TRECHO 02).

Melhor seria se a sociedade como um todo se interessasse em aprender a linguagem utilizada por eles tornando assim mais acessível e inclusiva a educação da pessoa com deficiência auditiva (REDAÇÃO 494, TRECHO 03).

Os excertos acima nos acenam a necessidade de trazer contribuições de Quadros (1997), no que se refere à educação de pessoas surdas no Brasil: os trechos em destaque remetem a uma breve digressão que a autora faz para situar o(a) leitor(a) acerca da trajetória educacional das pessoas surdas no contexto brasileiro.

A autora sistematiza essa trajetória em três fases, a partir de três concepções educacionais: a oralista, a bimodalista e a bilíngue. A abordagem oralista utiliza a lógica ouvinte para caracterizar a pessoa surda como deficiente auditiva, assim, tal concepção adota como perspectiva o aprendizado da língua oral pela pessoa que não conta com a audição para tal, diferente da pessoa que ouve e que, naturalmente, adquire a língua falada.

A abordagem oralista desconsidera o uso da língua de sinais e, de acordo com Quadros (1997, p. 22) não “permite que a língua de sinais seja usada nem na sala de aula nem no ambiente familiar, mesmo esse sendo formado por pessoas surdas usuárias da língua de sinais”. Ao citar autores como Duffy, Sacks, Coutinho, Lenzy, Chomsky, Quadros (1997) explicita os prejuízos acarretados à pessoas surdas, desde a infância até a vida adulta, por conta da privação linguística experimentada quando do não contato com a língua de sinais e as repercussões negativas na vida escolar, acadêmica e profissional destas pessoas.

O excerto 01 da redação 494 assinala a dificuldade da pessoa surda no que se refere à aquisição da linguagem numa perspectiva ouvinte e os factíveis desdobramentos que a privação linguística impõe a quem tem um funcionamento linguístico diverso. A materialidade escrita deste excerto traz uma formação discursiva que, embora afirme a Libras como língua da pessoa surda, contempla também uma formação discursiva que atribui à pessoa surda a “dificuldade” de interação que poderá ser “carregada” por toda a vida, nesse contexto, há, inclusive, a desconsideração de que a família poderá ser de genitores surdos, o que, decerto, aumenta a amplitude do discurso de privação linguística, já que a aquisição da Libras se configura como uma restrição que faz com a pessoa surda só se comunique “com grupos específicos” e não como um processo de aquisição natural de linguagem.

Essa “dificuldade” atua como elemento constitutivo da abordagem oralista, formação discursiva que fundamenta práticas sociais que reprimem o aprendizado da língua de sinais, e, em consequência, inibem o desenvolvimento linguístico por meio de uma comunicação compreensiva (QUADROS, 1997), desenvolvida através da aquisição da língua de sinais.

A abordagem bimodalista, por sua vez, emerge como concepção educacional na

formação de pessoas surdas e também como formação discursiva que constitui mecanismo de manutenção da privação linguística vivida por pessoas sem o sentido da audição. O excerto 2, embora pareça textualmente estar confuso em sua estrutura escrita, do ponto de vista discursivo, remete-nos à abordagem bimodalista:

Diante desse difícil contexto, surge uma proposta que permite o uso da língua de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda. Mas a língua de sinais é usada como um recurso para o ensino da língua oral. Os sinais passam a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa. Esse sistema artificial passa a ser chamado de *português sinalizado*. O ensino não enfatiza mais o oral exclusivamente, mas o bimodal. O bimodalismo passa a ser defendido como a melhor alternativa para o surdo. Tal proposta caracteriza-se pelo uso simultâneo de sinais e da fala (QUADROS, 1997, p. 24).

Essa abordagem, de acordo à autora supracitada, referenda a criação de sistemas de sinais artificiais “como tentativas de ajustamento da língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual, usados para negar à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural” (QUADROS, 1997, p. 24), o que implica na subtração da oportunidade da pessoa surda, já na infância, de desenvolver sua capacidade natural para a linguagem.

No excerto 02 (redação 494) duas formações discursivas se encontram: a primeira, a que resgata a primeira fase na educação de surdos, no contexto nacional (e internacional, como pano de fundo) e, a segunda, a bimodalista implícita no trecho “Poucas escolas com funcionários capacitados para lidar com a situação alfabetizando em sua língua nativa e libras paralelamente e etc” (REDAÇÃO 494, TRECHO 02).

Observamos, assim, que a “dificuldade” pontuada no excerto 01, decorre muito mais dessa dupla alfabetização em “língua nativa e libras” do que da condição de surdez característica à criança. Estudiosos do campo linguístico, citados por Quadros (1997), ratificam a impossibilidade de se preservar estruturas de duas línguas ao mesmo tempo: dessa forma, o bimodalismo configura-se como uma forma de utilização de um sistema artificial que não é adequado nem para o ensino de língua oral, quiçá para o ensino de língua de sinais. Isso se dá face ao fato desse “sistema” artificial não representar um sistema completo de linguagem.

Ao mencionar os estudos de Ferreira Brito (1993) apud Quadros (1997), a autora aponta que expressões faciais e movimentos com a boca, quando do uso da Libras (ou mesmo de outra língua de sinais) são inexecutáveis para uso concomitante com a fala. Essa assertiva, por sua vez, tem como referência os estudos chomskyanos, por meio da “Teoria de Princípios e Parâmetros”. Essa teoria, conforme Quadros (1997), explicita que a aquisição de cada língua

possibilita à pessoa usuária acionar parâmetros da gramática universal, os quais, por seu turno, variam de língua para língua. Os princípios podem ser: invariáveis, ou seja, comuns a todas as línguas; e abertos, por isso denominados “parâmetros”, porque conseguem reunir as variações da língua.

Quadros (1997) aponta para a convergência entre a língua portuguesa e a Libras a partir dos estudos de Marta Ciccone, na obra “Comunicação Total”, na qual sua autora evidencia que as línguas de sinais e o português caracterizam-se por serem idiomas autênticos, portanto equivalentes em níveis de qualidade e importância, logo, ainda que haja parâmetros comuns entre ambos, coexistem com estes os parâmetros diferentes, senão seriam a mesma língua, o que não justificaria, inclusive a defesa à uma política dos direitos dos grupos linguísticos.

O trecho 03, da redação 494, reforça a necessidade de toda a sociedade aprender a língua de sinais. Mesmo utilizando a terminologia “deficiente auditivo” percebe-se uma posição enunciativa que é interpelada por uma formação discursiva que converge, então, com a terceira abordagem, a bilíngue: esta abordagem põe em equivalência a surdez e a língua de sinais, problematizando as limitações trazidas pelo oralismo e pelo bimodalismo, que impactam não apenas na esfera educacional, mas, numa perspectiva muito mais ampla, na(s) sociabilidade(s) negada(s) primeiramente à pessoa surda que ainda é alijada de constituir-se enquanto usuária da língua de sinais brasileira e seguidamente à comunidade surda que, embora haja o reconhecimento da Libras como sua primeira língua, não tem o direito de grupo linguístico garantido, como se dá na Lei da Língua Sueca.

Historicamente os surdos sempre estiveram à margem dos direitos educacionais (REDAÇÃO 10, TRECHO 01).

No que se refere a pessoa surda é preciso que mecanismos que favoreçam o seu aprendizado em sala de aula seja estabelecido, na perspectiva de favorecer a sua permanência no espaço educacional regular (REDAÇÃO 10, TRECHO 02).

Nesse sentido propõe-se que assim como os surdos passaram a ter direito bilíngue que todos os envolvidos no contexto educacional tenham a oportunidade de aprender a libras, pensando em favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos surdos (REDAÇÃO 10, TRECHO 03).

Os excertos da redação 10 acusam a presença de uma formação discursiva que defende o bilinguismo como proposta educacional mais viável à educação de pessoas/comunidades surdas:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar



acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino de língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

O bilinguismo, portanto, constitui uma formação discursiva que interroga as formações discursivas trazidas pelo oralismo e pelo bimodalismo, no sentido de também agregar novas práticas sociais, tanto a partir das próprias pessoas com surdez no enfrentamento à desvalorização da língua de sinais, como a partir das pessoas ouvintes interpeladas que são nos modos de pensar e posicionar-se frente às racionalidades impostas ao “ser diferente”.

Ainda no século XXI, podemos observar a grande discriminação com essas pessoas, a sociedade sempre imagina que os surdos não tem capacidade para exercer sua profissão. O governo vem aprovando leis para que o surdo tenha total acesso ao mercado de trabalho mas a sociedade insiste a não respeitar os direitos de cada pessoa (REDAÇÃO 218, TRECHO 01).

O ambiente escolar percebe-se que muitos surdos ainda são vítimas de preconceitos, muitas pessoas por não terem acesso a libras preferem a não se comunicar o que torna a essas pessoas em um espaço de segregação (REDAÇÃO 218, TRECHO 02).

Desse modo a sociedade deve mudar a sua postura preconceituosa respeitando os direitos da pessoa surda. Além disso as escolas devem desenvolver projetos como escolas sem preconceitos e também ministrar aulas de libras para que todas as pessoas possam ter uma melhor comunicação com as pessoas surdas (REDAÇÃO 218, TRECHO 03).

As racionalidades discursivas impostas consolidam as práticas sociais que expõem a manutenção de atitudes excludentes e deslocam sobremaneira o papel do Estado frente à garantia de um exercício linguístico individual/coletivo característico, singular e próprio à diversidade da existência humana, em seus diferentes modos de estar no mundo. O excerto 01 da redação 218 destaca explicitamente o quanto a discriminação é contemporânea e atualizada por meio de formações e memórias discursivas que reiteram a lógica ouvinte, esta última representada pela “sociedade” e desagregada de uma estrutura de poder que também a compõe: o Estado.

A “aprovação” de leis evidenciada no excerto 01 da redação 218 repercute na materialidade escrita uma espécie de linha legal evolutiva que, entretanto, não é acompanhada pela “sociedade” que “insiste a não respeitar os direitos de cada pessoa”. Essa posição enunciativa revela um já-dito, ou seja, “que o governo vem aprovando leis para que o surdo tenha total acesso ao mercado de trabalho” (a partir de um saber discursivo jurídico, eixo vertical, que foi se constituindo ao longo da história, ou seja, que dá origem a dizeres que

formam uma memória), como também indica um intradiscurso, logo, o que está se dizendo sobre uma sociedade que não colabora para algo que já estaria posto, mas que, em verdade, não é “verdadeiro”.

A materialidade escrita-discursiva acessada até aqui possibilita compreendermos que “o saber discursivo que foi se constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres” (ORLANDI, 2015, p. 31) alicerça um dizer interseccionado pela convergência da memória e da atualidade, isto porque a primeira atua como elemento constitutivo e a segunda como elemento formulativo. A partir da memória, ou seja, do que configura-se como relevante para ser dito, mesmo que de várias formas, também emergem outros sentidos, captados que são no interior de uma textualidade que inscreve, “estrategicamente”, uma exterioridade abrigada pela opacidade e pela turbidez da palavra.

A discriminação da pessoa surda é, dessa forma, o acontecimento histórico que ora escreve-se explicitamente, ora inscreve-se na continuidade interna do discurso, o que o torna, segundo Orlandi (2015), um elemento descontínuo e exterior, ainda que “dentro” da palavra: discriminação que é dita mas que também é apagada para reaparecer sob outras formas de dizer, assim, a forma como a discursividade jurídica, como no caso dos textos motivadores que evidenciam aspectos legais concernentes às pessoas surdas, fundamentam o dizer dos participantes da prova de redação, também orientam um “não dizer”, o que nós, através da análise do discurso tentamos captar, ou seja, um “não dizer” que significa uma prática social de privação linguística, sentido que, embora se realize através de uma dada produção escrita-discursiva é determinado pela maneira como, de acordo à Orlandi (2015, p. 33) “nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade”.

O discurso da discriminação à pessoa surda não emerge a partir da escrita de pessoas cegas no Enem, ou dos outros participantes, é um discurso que já está em processo e que nos interpela, logo, é também na/pela materialidade escrita de pessoas que compõem um universo discursivo como é o da deficiência que essa escrita revela sujeitos que são afetados pela língua e pela história.

Ainda que o dizer dos excertos até aqui analisados não seja o primeiro, o originário, não há como desaperceber que o mesmo seja uma realização da língua e da história em nós. Esse dizer, assim como o “não dizer”, produz sentidos e constitui sujeitos: é a forma da linguagem se fazer presente “e é assim que sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. São sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras.” (ORLANDI, 2015, p. 34).

Os excertos 02 e 03 (redação 218) acenam, numa perspectiva discursiva, o que Orlandi

(2015) caracteriza como funcionamento próprio da linguagem: demarcar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Nesse contexto, a autora trata da paráfrase e da polissemia, processos que, respectivamente, mostram que em todo dizer há algo que se mantém sempre (o dizível, a memória) ou sinalizam o deslocamento, a ruptura, gerando assim, novos processos de significação.

Troquemos em miúdos, no excerto 02 (redação 218) relata-se textualmente a discriminação à pessoa surda através do preconceito. O não acesso à Libras que também é um “não dito” acerca da ausência do Estado nesse processo é colocado como principal fator para justificar que “muitas pessoas por não terem acesso a libras preferem a não se comunicar o que torna a essas pessoas em um espaço de segregação (REDAÇÃO 218, TRECHO 02). A “preferência” pela não comunicação abriga e camufla a tensão que perpassa o discurso, assim, conforme Orlandi (2015), temos uma via em que o “mesmo” e o “diferente” coexistem parafrasticamente e polissemicamente o tempo todo.

A “preferência” pela não comunicação diz o mesmo, ou seja, reitera práticas de segregação que discriminam e marginalizam a pessoa surda e, ao mesmo tempo, dá lugar à ruptura, ao “diferente”, isto porque o excerto 03 traz “o a se dizer” (ORLANDI, 2015, p. 34), quando se propõe a mudança de uma postura frente aos direitos constitutivos da pessoa surda (um também “já dito”) e se rompe com esse dizer ao propor que “[...] as escolas devem desenvolver projetos como escolas sem preconceitos e também ministrar aulas de libras para que todas as pessoas possam ter uma melhor comunicação com as pessoas surdas” (REDAÇÃO 218, TRECHO 03).

O “já dito” e o “a se dizer” interseccionam, assim, a movimentação dos sujeitos e das palavras: significam e re-fazem os percursos, germinam as mudanças. A expansão do aprendizado da Libras às pessoas ouvintes ecoa uma mudança de sentidos no que se refere à discriminação e à segregação de pessoas surdas: é um afetar-se de sujeitos cujos sentidos produzidos expressam sua relação com a história e com a língua.

Mas é preciso fazer mais, com a inclusão do ensino de Libras nas escolas em todas as etapas da vida escolar (REDAÇÃO 215, TRECHO 02).

Como proposta de intervenção, sugere-se disponibilizar um ensino de Libras a todos os estudantes, desde a educação infantil ao ensino superior de forma obrigatória. Para tanto seria imprescindível agregar a mesma à base comum curricular (REDAÇÃO 257, TRECHO 03).

Uma das medidas que podem ser adotadas, são nas faculdades, sendo incluídas na base curricular dos professores o estudo da linguagem de sinais, conhecida com o Libras. E nas escolas ter uma aula para os alunos comuns ensinando essa linguagem, com isso os surdos seriam facilmente incluídos no cenário escolar (REDAÇÃO 385,

TRECHO 01).

A expansão do aprendizado/aquisição da Libras às pessoas ouvintes, portanto, reflete essa relação entre sujeito, língua, sentido e história e, mais ainda: como “o a se dizer” também pode constituir-se como o “já dito”, conforme explicitam os excertos acima, afinal, “Decorre daí a afirmação de que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição. [...] A polissemia é justamente a simultaneidade dos movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2015, p. 36), com isso queremos dizer que o sentido da discriminação à pessoa surda dá lugar, sem contanto, afastar-se, ao sentido da afirmação da importância do estabelecimento de uma cultura bilíngue, que contemple pessoas surdas e pessoas ouvintes, sentidos que opõe-se e ao mesmo tempo complementam-se.

A partir da materialidade escrita produzida pelas pessoas cegas no Enem 2017, temos, assim, objetos simbólicos que são resultado de dizeres ideologicamente marcados: a privação linguística e a discriminação legada historicamente às pessoas surdas, interpeladas por novas formas de dizer quando reexistem não mais como vias de mão única, mas indagadas pela (i)lógica ouvinte que reverbera o acesso à Libras e o estabelecimento de uma cultura bilíngue.

Essas novas formas de dizer, como as já ditas, elaboram objetos simbólicos que, por sua vez, disseminam práticas sociais marcadamente atravessadas pela ideologia. Numa perspectiva sociopolítica mais atual, defendida por Van Dijck (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 269) as ideologias “são sistemas sociocognitivos das representações mentais socialmente partilhadas que controlam outras representações mentais, como as atitudes dos grupos sociais (aí compreendidos os preconceitos) e os modelos mentais”.

A ideologia é gestada no interior das relações de poder. Ela se realiza na língua, porém, é igualmente na língua que é contestada pelo surgimento do novo, do possível, do diferente.

Educação é a base do conhecimento, quem não tem acesso pleno a este mecanismo presente em toda vida, ficará com prejuízo incalculável em sua formação. Esta é uma realidade vivenciada frequentemente por pessoas surdas, tendo em vista que a dificuldade na comunicação tem início no ambiente familiar e se estende pelo âmbito educacional, social e laboral (REDAÇÃO 419, TRECHO 01).

Para minimizar estes efeitos na vida desta parcela da população, a oferta do estudo da libras precisa ser iniciada desde os primeiros anos letivos, mesmo que não haja na classe alunos com surdez. O efeito deste contato ainda na fase infantil fará com que em qualquer dos âmbitos posteriores as pessoas ouvintes poderão interagir, com mais naturalidade quando tiver contato com pessoas surdas (REDAÇÃO 419, TRECHO 02).

Nos excertos da redação 419 podemos também perceber que o recorte temático do Enem 2017 “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” é transversalizado por uma formação discursiva que reconhece a pessoa surda e seu pertencimento a uma determinada comunidade linguística, a autonomia da Libras e a sua importância para o desenvolvimento psicossocial e linguístico da pessoa com surdez.

O entendimento da Libras como língua natural e materna e sua “democratização” para a sociedade como um todo (pessoa surda e pessoa ouvinte) caminha na contramão de formações discursivas atravessadas por ideologias nacionalizantes, cuja prática social caracterizou-se pela imposição de uma língua em detrimento da oclusão, quando não do apagamento de outras comunidades linguísticas.

Os excertos acima trazem, dessa forma, a perspectiva de um novo possível: a oferta de uma educação bilíngue que contemple pessoas surdas e ouvintes desde o processo inicial de escolarização e que se estenda à outras fases de formação, assim, “O efeito deste contato ainda na fase infantil fará com que em qualquer dos âmbitos posteriores as pessoas ouvintes poderão interagir, com mais naturalidade quando tiver contato com pessoas surdas” (REDAÇÃO 419, TRECHO 02).

Adquirir uma língua de forma espontânea e natural é um direito, entretanto, este ainda não está assegurado na realidade multi e plurilinguística que consideramos pulsante mas não “autorizada”, como é a brasileira. De acordo com Quadros (1997), como abordagem educacional pensada para a pessoa surda, o Bilinguismo busca captar esse direito, ao nosso ver, e com base nos estudos de Montes e Lacerda (2019), ainda não consolidado, uma vez que a Libras não tem uma função constitutiva na composição oficial idiomática brasileira, sendo evidenciada com esta função, apenas a língua portuguesa, conforme o artigo 13 da Constituição de 1988.

Com o ensino de libras nas escolas, tornaria mais fácil a inclusão e a socialização do indivíduo surdo. A deficiência não seria uma surpresa, porque os alunos já estariam preparados para lidar com esta pessoa surda, e não só os alunos como os professores também (REDAÇÃO 582, TRECHO 01).

O excerto acima confirma uma posição enunciativa reverberante de uma formação discursiva que reitera a língua como resultado genuíno da atividade humana, portanto, como tal, como um elemento próprio a um grupo, a uma comunidade, ou mesmo a um conjunto maior de indivíduos: dessa forma, a aprendizagem linguística nos constitui enquanto indivíduos e enquanto seres relacionais, entretanto, esse aprendizado não está dissociado das condições sociais que efetivam nossa existência.

A língua(gem) e todo o seu processo de desenvolvimento emerge como desdobramento da atividade do trabalho: este, compreendido como toda e qualquer ação que o ser humano desenvolveu para transformar a natureza, se adaptar à mesma, assim como torná-la adaptável a si e aos da mesma espécie. A elaboração de formas elementares de comunicação, o desenvolvimento da linguagem, o uso da língua para a elaboração, registro, acumulação e disseminação do conhecimento por toda uma série de gerações, para a produção de bens materiais, para o estabelecimento de relações sociais e para a criação de instituições revelam o quão a existência humana é social, seja em sua forma individual, seja em sua forma coletiva.

O excerto da redação 582 acena, discursivamente, uma perspectiva educacional bilíngue que transcende o ideal de aprendizado linguístico proposto pela lei 10.436 de 2002, que dispõe sobre a Libras e, embora a reconheça como meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas, não assegura, conforme Montes e Lacerda (2019) o direito à aquisição da língua de sinais, nem sequer promove a garantia de uma educação bilíngue, qual seja de contemplar a aquisição da Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua.

Ao propor o ensino de Libras nas escolas para surdos e ouvintes assenta-se uma posição enunciativa que compreende a língua, em suas diferentes formas de manifestação, como um importante produto histórico construído por uma série de gerações, fruto de uma permanente atividade humana essencialmente social “pois produzimos e consumimos o seu resultado coletivamente, como gênero humano. Assim, mesmo em situações em que aparentemente se trata de uma atividade individual, ela é sempre coletiva” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 47).

O aprendizado linguístico da Libras que “tornaria mais fácil a inclusão e a socialização do indivíduo surdo” (REDAÇÃO 582, TRECHO 01), concomitantemente, desloca a deficiência do lugar da “surpresa” para conceber a ausência do sentido da audição como condição característica da pessoa surda. Tal posição enunciativa, que coloca pessoas surdas e ouvintes em correspondência linguística aponta para a necessidade de uma educação bilíngue numa via de mão dupla, no qual o aprendizado da(s) língua(s) que circulam, num dado território nacional, faça a transição de um modo “autoritário” para um modo “autorizado” de existência, através de uma prática linguística viva e conjunta, afinal, a língua nunca será uma atividade isolada, à parte da sociedade, e, sim, um elemento de vinculação entre os indivíduos, afinal, mesmo realizando-se individualmente, a língua se consolida como atividade social porque, historicamente, é criada e reelaborada por meio de interações, por meio de

concretizações que realizaram-se socialmente.

Lidar com a pessoa surda “não só os alunos como os professores também” (REDAÇÃO 582, TRECHO 01), numa perspectiva materialista-dialética, sinaliza a apreensão da língua como uma realização coletiva, em que priorizam-se as relações humanas, ou seja, as relações entre seres que são afetados para efetuarem transformações substantivas na sociedade, porque produzem novas condições de existência, constituindo-se, assim, como humanidade e como ser humano.

A perspectiva de uma educação bilíngue é também um desdobramento da própria história humana: línguas orais e línguas de sinais são formas de constituição da existência do ser consigo e do ser com o outro e vice-versa. Nesse sentido, com base no excerto da redação 582, a defesa do aprendizado da Libras pelas pessoas ouvintes constitui uma necessidade humana, logo, “ao entrar em contato com outros objetos naturais e outros homens, esse fato faz também com que nasçam as necessidades sociais” (MARKUS, 1974, p. 56 apud GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 49).

Essas necessidades, portanto, possuem um caráter histórico, visto que emergem num tempo situado, mas que podem (e assim o fazem) modificar-se por meio da atividade social, ao longo dos tempos, assim, a educação bilíngue configura-se como uma formação discursiva que interpela a pessoa ouvinte e coexiste com uma prática social histórica de privação linguística que afeta sobremaneira a pessoa surda.

Esse afetar-se também contempla o “ser ouvinte” e, como tal, afetado que é pela existência da(s) pessoa(s) surda(s), o ser ouvinte também pode constituir-se a partir do “ir além” da lógica ouvintista ao perceber que existem outras lógicas linguísticas, face à diversidade da existência humana.

Para inclusão desta população faz-se necessário avaliação do ensino das instituições educacionais, para que se pense em ensinar regularmente, de forma obrigatória, a Língua Brasileira de Sinais (REDAÇÃO 247, TRECHO 02).

O governo de agir. Implantando como obrigatória matéria a língua brasileira de sinais, assim como português, matemática, por exemplo. Tornando assim o acesso desde pequenos a convivência entre diferentes, para que não seja um desafio tão grande quando inserido no mercado. Profissionais qualificados devem ser inseridos em sala para auxiliarem professores nessa busca de inclusão para a vida (REDAÇÃO 343, TRECHO 03).

Uma maneira do governo contribuir de forma mais atenuada é a inserção da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na rede nacional de ensino, possibilitando que as crianças e jovens tenham contato com a LIBRAS desde seu primeiro contato na escola (REDAÇÃO 400, TRECHO 02).

Os excertos acima expostos evidenciam o que Orlandi (2015) caracteriza como “relação de sentidos”, esta, elemento que compõe as condições de produção do discurso, pois para que este exista é porque há um ou mais discursos que o precedem, ou mesmo coexistem entre si:

[...] Não há 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 para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 2015, p. 37).

O “ensinar regularmente, de forma obrigatória, a Língua Brasileira de Sinais” (REDAÇÃO 247, TRECHO 02); o implantar “como obrigatória matéria a língua brasileira de sinais, assim como português, matemática, por exemplo. Tornando assim o acesso desde pequenos a convivência entre diferentes [...]” (REDAÇÃO 343, TRECHO 03) e “a inserção da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) na rede nacional de ensino, possibilitando que as crianças e jovens tenham contato com a LIBRAS desde seu primeiro contato na escola” (REDAÇÃO 400, TRECHO 02) são exemplos de relações de sentido que extrapolam (e que também confrontam) o discurso da privação linguística que ainda é circunscrita à pessoa surda e, num plano mais amplo, a outros grupos linguísticos no contexto brasileiro, originariamente, multi e plurilíngue.

Nesse sentido, o aprendizado da Libras pela pessoa ouvinte como elemento de mediação/interação com a pessoa surda é esse dizer “imaginado” e “possível” apontado por Orlandi (2015), logo, um dizer amparado por uma posição enunciativa que mostra o lugar a partir do qual fala esse sujeito e o quanto esse lugar é também constitutivo do que ele diz. Esse lugar, ao nosso ver, é o da pessoa com deficiência, do sujeito empírico que vive a condição da cegueira mas que também é um sujeito ouvinte e não alheio à diversidade de funcionamentos sensoriais: é aquele que enuncia algo, para alguém, textualmente e discursivamente.

Esses lugares anunciados e enunciados na materialidade escrita-discursiva que decorre de um evento de escrita como o proposto pelo Enem reúnem, assim, posições que evidenciam não uma ou outra pessoa com cegueira, mas, “a pessoa cega” como essa própria posição discursiva (ORLANDI, 2015) que é elaborada dentro de uma conjuntura sócio histórica, em que o “ser cego” não configura-se tão somente a partir de uma privação sensorial, mas a partir desta e de todas as formações imaginárias que constituíram e constituem essa personalidade enquanto ser/coletividade social.



Essa relação de sentidos tecida pela pessoa cega decorre de um processo de significação que se realiza através do funcionamento da linguagem, ou seja, uma relação de sentidos transversalizada por outras formações discursivas (Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, pelo modelo social da deficiência, por exemplo) que balizam gestos de leitura e modos de dizer a possibilidade de uma educação bilíngue perspectivada pela ampliação do aprendizado da Libras à pessoa ouvinte juntamente com a pessoa surda, durante toda a vida escolar, a partir de uma reestruturação dos sistemas de ensino, o que confirma, mais uma vez, a recondução de uma “tradição inventada do monolinguismo homogêneo nacional em detrimento da língua portuguesa” (ABREU, 2016b, p. 186).

A perspectiva de uma educação bilíngue emerge, assim, como um posicionamento enunciativo gestado no interior de formações ideológicas que, por sua vez, trazem posições “colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2015, p. 40). Essas posições, projeções dos sujeitos que têm um lugar na sociedade, significarão, isto é, produzirão sentidos para a composição da história e da memória (saber discursivo que constituirá o já-dito).

O reconhecimento da Libras (o já-dito) como meio de comunicação restrito às pessoas surdas e aos intérpretes inicia, enquanto discursividade, o seu ritual de passagem para uma mudança de sentido que é também conduzida de acordo à posição daqueles que compõem essa materialidade escrita-discursiva no Enem 2017: o sentido ampliado de uma educação bilíngue que contemple pessoas surdas e ouvintes é também atribuído a partir de uma formação ideológica que inscreve a pessoa cega como sujeito histórico e a interpela na forma de uma realidade de privação linguística que evoca o confronto e o enfrentamento da mesma.

O próprio caráter dissertativo-argumentativo que orienta a produção escrita do Enem, ao nosso ver, é um terreno propício para o exercício de uma escrita propositiva-reflexiva e para privilegiarmos a análise discursiva desse tipo de elaboração textual. Essa imersão discursiva redefine os nossos gestos de leitura porque expande-os para um olhar além da estrutura e dos aspectos formais da língua, não prescindindo-os; aguça nossa compreensão sobre a importância do discurso enquanto “racionalidade” explícita ou implícita; desafia-nos a rever uma prática docente que, necessariamente, precisa estar conectada com situações leitoras e escritoras que façam pensar, compreender e atuar sobre determinadas realidades.

A proposição de uma educação bilíngue no contexto da produção escrita de pessoas cegas no Enem 2017, em que fica evidente a necessidade da expansão da aquisição da Libras por toda e qualquer pessoa, anuncia uma perspectiva discursiva clamante pela formulação de políticas públicas brasileiras que asseverem direitos linguísticos (línguas e grupos

minoritários) a partir de sua constituição como objeto jurídico protegido pelo Estado:

Para melhorar a educação de pessoas surdas não é preciso apenas que o governo oficialize a Libras como a segunda língua no país, é preciso que ela seja implantada e ensinada em todas as instituições de ensino. A sociedade por sua vez deve se conscientizar de que a discriminação, o preconceito e a violência são as maiores deficiências que existem e devem aceitar a todos, cada um com a sua diferença (REDAÇÃO 517, TRECHO 02).

Como obrigação do estado é garantir o ensino de todos, a Língua Brasileira de Sinal (LIBRAS) como a segunda língua oficial deveria ser matéria obrigatória em todas as escolas, com isso cria se uma melhor comunicação no dia a dia e futuramente no mercado de trabalho, havendo uma melhor inclusão das pessoas com deficiência (REDAÇÃO 551, TRECHO 01).

Cabe ao poder público fazer leis, que implementam o ensinamento da libras desde o primário, pois, assim as crianças crescem conscientes, e não conhecem a barreira que a maioria tem com as pessoas surdas, possibilitaria uma maior inclusão em todas as áreas, com certeza ficaria mais fácil de saber quais as necessidades, e tornando a sociedade mais receptiva (REDAÇÃO 527, TRECHO 02).

Esse clamor pelo estabelecimento de um itinerário formativo escolar bilíngue efetivamente franqueado à pessoa surda e à pessoa ouvinte decorre, ao nosso ver, de uma compreensão da pessoa cega acerca das relações sociais que se dão na linguagem, o que no caso da pessoa surda precisa acontecer a partir da incorporação da língua de sinais como condição *sine qua non* para a expansão das relações interpessoais, isto porque, o processo de aquisição da linguagem, seja ela oral ou visuoespacial, constitui “o funcionamento das esferas cognitivas e/ou afetiva e fundam a construção da subjetividade” (GÖES, 1996, p. 38). Dessa forma, essa mesma autora afirma que não há limitações cognitivas ou afetivas próprias à surdez, mas condições sociais que são o cenário constitutivo de dificuldades cognitivas, afetivas, psicossociais, fruto de uma privação de convívio com pessoas surdas, e em consequência, do aprendizado e consolidação da linguagem que é um elemento socialmente apreendido, da mesma forma que ocorre com as pessoas ouvintes.

A consideração do aspecto psicossocial, de acordo com Quadros (1997), é fundante para a compreensão do Bilinguismo enquanto concepção educacional: a aquisição da língua de sinais, construída a partir de uma identificação sólida com o grupo originário/usuário dessa língua será fator necessário à integração da criança surda à comunidade ouvinte, ou seja, a Libras será a sua língua materna, de referência. Se há, então, essa ausência, Quadros (1997, p. 28) sublinha que a criança surda terá dificuldades “tanto numa comunidade como na outra, apresentando limitações sociais e linguísticas algumas vezes irreversíveis”, o que ratifica um cerceamento do desenvolvimento cognitivo por conta de uma condição social limitante e não por conta de um funcionamento linguístico diverso.

O direito de ter acesso à aquisição de uma língua de forma natural (Quadros, 1997) presentifica-se na materialidade escrita-discursiva elaborada pelas pessoas cegas participantes do Enem 2017. A evidência da afirmação de uma educação bilíngue extensiva e irrestrita que contemple toda a comunidade escolar, surda e ouvinte, é reiterada como efeito de sentido recorrente nos excertos acessados:

Sabendo que os professores e os alunos não estão preparados para receberem os surdos nas escolas, pode-se implantar o ensino de libras como matéria obrigatória tanto para o ensino fundamental e médio como nas universidades. É preciso uma preparação melhor para haver a igualdade nas diferenças (REDAÇÃO 447, TRECHO 02).

Uma forma de solucionar este problema seria incluir o ensino de Libras na educação escolar, tanto pública quanto particular [...] (REDAÇÃO 455, TRECHO 01).

O governo poderia fazer mais programas sociais incluindo o ensinamento da língua de sinais nas escolas estaduais e municipais, assim haverá mais pessoas interagindo com os surdos (REDAÇÃO 456, TRECHO 02).

Segundo Quadros (1997), quando se coloca em evidência a educação de pessoas surdas, é importante compreender duas formas básicas de bilinguismo: a primeira contempla o ensino da segunda língua simultânea à aquisição da primeira língua; a segunda desdobra-se pelo ensino da segunda língua após a aquisição da primeira língua. No que se refere à primeira forma, é importante atentar para o critério da origem, ou seja, pelo aprendizado num contexto em que ocorre “a aprendizagem das duas línguas dentro da própria família com falantes nativos e/ou aprendizagem de duas línguas paralelamente como necessidade de comunicação” (SKUTNABB-KANGS, 1994, p. 143-144, apud QUADROS, 1997, p. 31), portanto, um processo complexo e que demandaria uma ambiência linguística “idealmente” propícia, visto que a realidade para tal envolve complexidade abrangente.

A segunda forma, por seu turno, traz dois caminhos a serem percorridos: o primeiro por meio do ensino da segunda língua, oral-auditiva, ser feito apenas através da leitura e escrita, conforme preconiza a lei 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu artigo 28, inciso IV, quando trata da oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua; e o segundo, agregando-se ao aprendizado da segunda língua, além da leitura e da escrita, a oralização (aprendizado da língua portuguesa através de treino labial e fono-articulatório).

A oralização é bastante questionada pela comunidade surda, sendo alvo de muitos debates e discussões, o que não será desdobrado em nosso estudo, haja vista que a materialidade escrita-discursiva analisada reitera, primeiramente, o direito efetivo à aquisição

da língua de sinais pela pessoa surda para o seu legítimo desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Sobre a oralização, aponta Gesser (2009, p. 52):

Se respeitamos a língua de sinais e o direito do surdo a ser educado em sinais, devemos também respeitar o direito daqueles surdos que optam por também falar (oralizar) a língua portuguesa. O perigo está quando certas decisões são impostas, e a imposições e opressões, sabemos, vêm de todos os quadrantes...

É inegável a importância da aquisição da Libras pela pessoa surda. Quadros (1997) enfatiza que estudos internacionais apontam um melhor desempenho escolar de crianças surdas filhas de pais surdos, o que não se dá na mesma escala com crianças surdas filhas de pais ouvintes que não têm acesso à língua de sinais. O contato com a Libras, segundo essa mesma autora, desde a primeira infância, a partir de uma ambiência familiar surda, favorece uma maior qualidade nas produções escritas e de leituras por pessoas surdas, o que não ocorre com estudantes surdos sem acesso precedente à língua de sinais. Nesse contexto, a discursividade acessada nos excertos amplia a possibilidade de um bilinguismo focado na pessoa surda para ampliá-lo à uma perspectiva ouvinte, interseccionando e resgatando a realidade multilíngue nacional:

A decisão política de elevar a língua portuguesa à condição de idioma oficial não foi seguida de um processo de planejamento legislativo e do desenvolvimento de uma teoria política dos direitos linguísticos com a finalidade de definir os lugares jurídicos das demais línguas constitutivas da realidade multilíngue nacional. Assim, além de termos no país a existência de línguas sem estatuto jurídico algum, ou seja, línguas sem nenhuma proteção jurídica por parte do Estado, encontramos também, no conjunto daqueles idiomas que lograram êxito em conseguir o amparo estatal, um cenário bastante confuso e, por vezes, inibidor do desenvolvimento de políticas mais robustas de nacionalização das nossas línguas (ABREU, 2018, p. 47).

O autor supracitado traz defesas oportunas e contundentes à necessidade de se observar a histórica fragilidade nas diretrizes de classificação dos estatutos jurídicos dos idiomas no contexto brasileiro, no sentido de enfrentamento a essa conjuntura, o que de acordo com o nosso estudo afeta diretamente o direito ao exercício linguístico da Libras pela pessoa surda.

Num cenário mais amplo, por um lado, Abreu (2018) acaba por amparar-nos, aportando-nos teoricamente e corroborando com o nosso achado discursivo sobre a manutenção de uma racionalidade que lega uma realidade de privação linguística à pessoa/comunidade surda, bem como a diversos grupos minoritários, por outro lado, capta nossa atenção para a responsabilidade da questão, como bem sinaliza “da tutela jurídica da

realidade multilíngue do Brasil, em contraponto com uma difundida e equivocada tradição inventada de sermos um país monolíngue e linguisticamente homogêneo” (ABREU, 2018, p. 50).

A explicitude trazida nos excertos pela democratização no acesso à Libras por pessoas surdas e ouvintes, pela implantação do “ensino de libras como matéria obrigatória tanto para o ensino fundamental e médio como nas universidades” (REDAÇÃO 447, TRECHO 02); pela proposição desse ensino “na educação escolar, tanto pública quanto particular [...] (REDAÇÃO 455, TRECHO 01); pela participação efetiva do governo para incluir “o ensinamento da libras nas escolas estaduais e municipais” (REDAÇÃO 456, TRECHO 02) atestam, com urgência, a mudança de status da Libras como “meio legal de comunicação e expressão” (ABREU, 2018, p. 65) para a sua classificação a partir do que a mesma, efetivamente é: uma língua nacional.

Essa classificação confirma, decerto, a imperativa necessidade de um movimento político-jurídico que se debruce e germine políticas públicas que garantam o direito de um exercício linguístico multi e plurilíngue, característica procedente à realidade brasileira. Não há o que temer: caracterizar a Libras como idioma oficial não significa sobrepô-la ao lugar que ocupa a língua portuguesa na configuração constitucional, mas assegurar à pessoa/comunidade surda a aquisição natural de sua língua materna e uma franca abertura à uma educação bilíngue, numa perspectiva ampla, que agregue pessoas surdas e ouvintes, como “uma preparação melhor para haver a igualdade nas diferenças” (REDAÇÃO 447, TRECHO 02), para que assim haja, de fato, “pessoas interagindo com os surdos” (REDAÇÃO 455, TRECHO 01), e, sobretudo:

Para que a libras seja uma língua oficial dos surdos em sua plenitude. No País ela precisa ser trabalhada como uma disciplina no currículo escolar, assim como: Português, matemática, física e as demais que fazem parte do atual currículo escolar (REDAÇÃO 461, TRECHO 01).

O reconhecimento da Libras como “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, p. 01), ao nosso ver, descaracteriza-a como língua originária da pessoa/comunidade surda e retira o seu caráter de língua natural, usada a qualquer tempo, sem nenhuma restrição/especificação de uso, conforme o termo “legal” predispõe. É o próprio Abreu (2018) que nos acena de forma propositiva para indagarmos, intencionalmente, se o uso da expressão “meio legal de comunicação e expressão” se estabelece como adequado e pertinente para definir esse “novo estatuto jurídico-linguístico” atribuído à Libras.

O autor destaca a importância da criação da Lei da Libras e evidencia os artigos 2º, 3º e 4º como nucleares face às garantias que preconizam à pessoa/comunidade surda, além de citarem um conjunto de obrigações do Estado brasileiro junto às mesmas. Ao resgatar o processo de elaboração, composição normativo-constitucional e publicação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, Abreu (2018) anuncia a presença de uma ausência e a ausência de uma presença: a primeira caracterizada pela ausência de uma atribuição da Libras como patrimônio cultural brasileiro, o que colabora para tornar ausente a sua “presença” jurídica como língua oficial, já que, materialidades escritas revelam formações discursivas contrárias, que, inclusive, como o próprio autor define, vêm “reforçando o falso estatuto jurídico da Libras como a segunda língua oficial do país” (ABREU, 2018, p. 67).

Atentemo-nos para os excertos abaixo, o primeiro um trecho de uma reportagem intitulada “Lei que oficializa a Língua Brasileira de Sinais, para surdos, não é cumprida”, publicada pela Agência Brasil, em 2004; e o segundo o trecho do texto motivador IV, da prova de redação, edição de 2017, nossa circunscrição de pesquisa:

Brasília, 24/4/2004 (Agência Brasil - ABr) - Pouca gente sabe, mas o Brasil tem uma segunda língua oficial. É a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que diferente da oral, tem nos gestos e no sistema visual a sua forma de comunicação. Hoje faz dois anos que a Libras foi oficializada pela Lei 10.436. Tempo ainda insuficiente para garantir cidadania aos surdos, que representam 2% da população brasileira e não gostam de ser chamados de ‘deficientes auditivos’. A surdez "pelo lado biológico, é uma deficiência, mas pelo lado social, é uma diferença", explica a diretora administrativa da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos do Distrito Federal, Meireluce Leite Pimenta (AGÊNCIA BRASIL, 2004).

#### **Texto IV**

[...] Contudo, foi somente em 2002, por meio da sanção da Lei nº 10.436, que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida como segunda língua oficial no País. A legislação determinou também que devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva (BRASIL, 2017b).

São esses dois trechos, também apresentados por Abreu (2018), um reforço do falso estatuto jurídico da Libras como segunda língua oficial do país. Esse reforço, na perspectiva da AD, germina uma discursividade que dissemina a “oficialização” da Libras como se a mesma fosse um “já-dito” e que nada mais é do que um interdiscurso, ou seja “aquilo que fala antes, [...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2015, p. 29).

Isso implica em dizer que esse interdiscurso, ou seja, essa memória discursiva fundadora de outras memórias discursivas que re-dizem o “já-dito”, ao nosso ver, por um

lado, faz emergir outros dizeres que o reforçam, e, por outro, também confirmam a contestação de uma ordem social de privação linguística imposta à pessoa surda e, paralelamente, à pessoa ouvinte, dado o caráter plurilinguístico brasileiro. Dois vieses de análise caminham, então, de forma paralela: o jurídico, tecido por Abreu (2018, p. 67) quando explica que:

A imensa confusão taxonômica gerada pela Lei da Libras soma-se a um cenário maior de desorganização da questão linguística no ordenamento jurídico pátrio, revelando que, de fato, o país não possui sequer uma diretriz mínima de tratamento legislativo da classificação dos estatutos jurídicos dos idiomas no Brasil

Outrossim, através dos excertos analisados, temos o viés discursivo que a materialidade escrita, central em nossa pesquisa, faz vir à tona: dizeres que, mesmo na ausência de uma organização linguística jurídica, a tornam reivindicantemente “presente”, quando, por exemplo, reclamam a obrigatoriedade da Libras no currículo escolar de pessoas surdas e ouvintes, na educação básica, no nível superior, nas relações de trabalho, reiterando posições enunciativas na defesa de uma educação bilíngue, indo na contramão da presença equívoca da turbidez que ainda impede uma reestruturação na classificação idiomática no país e, num panorama mais amplo, conforme Abreu (2018) a operacionalização de outras políticas no que tange aos processos de nacionalização de línguas brasileiras.

A discursividade que compõem as redações em análise, a partir do recorte temático do Enem 2017, que se refere à formação educacional de pessoas surdas, evidencia a perversa atualização de uma ordem sócio-histórica e cultural de privação linguística através de uma outra potente discursividade: a da inverossímil afirmação da oficialização da Libras como segunda língua do Brasil.

O direito à Libras, não somente a partir do seu reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão, mas como língua, efetivamente originária e representativa da constitutividade da pessoa surda e, quiçá, do patrimônio linguístico multi e plurilíngue brasileiro, cartografa-se como importante rota jurídica a ser problematizada, percorrida e consolidada.

A materialidade escrita acessada através dos excertos das redações produzidas por pessoas cegas confirma o discurso como um objeto sócio-histórico, em que o linguístico intervém como pressuposto (ORLANDI, 2015, p. 14). É o “dizer-escrever” que se (in)conforma às estruturas, mantendo-as, rompendo-as ou fazendo com que as mesmas coexistam e fundem outras discursividades e práticas sociais, as quais, por sua vez, explicam que a história e a sociedade não são independentes: entrecruzam-se, interdependem-se e

intervinculam-se, porque ambas significam um mesmo fato, um mesmo acontecimento através da linguagem.

A privação linguística, nascedoura e estrutural à formação da sociedade brasileira, é esse acontecimento originário e mantenedor de uma ordem social contestada e indagada pela própria língua em sua materialidade escrita, assim, através desta, face ao corpus discursivo emergente das redações de pessoas cegas, no contexto do Enem 2017, percebemos uma inconformidade ao *modus operandi* linguístico hegemônico atual, no qual a própria lógica linguística ouvinte se vê admoestada a perceber a possibilidade real da coexistência com a lógica linguística surda, haja vista os primórdios pluri e multilíngues que até hoje povoam a constituição linguística brasileira.

Tal coexistência carece, como informa Abreu (2018), de estudos mais contundentes para o estabelecimento de um estatuto jurídico sobre as línguas brasileiras. No caso da Libras, língua central em nosso estudo, ainda que a mesma esteja dentro de um processo de nacionalização, segundo este mesmo autor, não pode ser equiparada ao mesmo status da língua portuguesa, qual seja, o de língua oficial, conforme o artigo 13 da Constituição Federal de 1988, portanto, assim como as línguas indígenas, também à Libras é urgente “a nacionalização constitucional desses idiomas” (ABREU, 2018, p. 70).

Isso implica em dizer que, mesmo dentro de um processo de nacionalização, ou seja, mesmo reconhecida

[...] no âmbito dos processos diretos de nacionalização das línguas, dessa vez na legislação federal infraconstitucional, por meio da já mencionada Lei da Libras (Lei 10.436/2002) que assegura o uso da Língua Brasileira de Sinais no âmbito da administração pública e regula a inserção da Libras nos currículos de formação dos profissionais de fonoaudiologia e magistério (ABREU, 2018, p. 70).

Cabe-nos, dessa forma, compreender que este “reconhecimento”, por si só, não é amparado por uma proteção jurídica dentro do próprio texto constitucional magno, quiçá resguardado pela tão propagada (e inverossímil) oficialização da Libras como segundo idioma do Brasil. Nesse contexto, “processo de nacionalização”, “nacionalização propriamente dita” e “oficialização” distinguem-se em termos de acepção: isto porque a última não prescinde as duas primeiras, para o que Abreu (2018, p. 68) atenta:

Vale a pena ressaltar também que, no Brasil, por conta da ausência de uma teoria dos direitos linguísticos que parametrize a produção legislativa nacional, não se utilizou a expressão “língua nacional” em outro contexto senão naqueles que referenciam a própria língua oficial. Assim, mesmo diante dos mais evidentes processos de nacionalização de idiomas que vêm ocorrendo no país nos últimos



anos, destacadamente a proteção constitucional das línguas indígenas, não se tem, como justo resultado taxonômico, a denominação legal de “línguas nacionais” a esses idiomas.

Assim, entendemos que essa compreensão também integra a Libras, dado o seu caráter de língua que, mesmo sendo um idioma nacional, não tem ainda a sua oficialização constitucional decretada, uma vez que o máximo alcançado foi o reconhecimento desta como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002).

Nos afiliamos a Abreu (2018, p. 72) pela “defesa de diretrizes nacionais próprias para a organização dos processos de nacionalização de idiomas”, de forma extensiva à Libras porque é imperativa a conquista dos direitos linguísticos da população surda e da ampliação deste direito na perspectiva de uma política linguística educacional bilíngue que contemple a democratização do acesso/aquisição/aprendizagem da Libras pelas pessoas ouvintes, desde a fase inicial da educação básica até o ingresso no nível superior. O discurso da privação linguística é ratificado

[...] por um perverso silêncio acerca da situação jurídica desses idiomas no país. [...] torna-se claro que, de fato, existem políticas de nacionalização de línguas no Brasil, mas essas políticas são realizadas de forma pouco articulada entre si e sem qualquer baliza teórica que possa guiar as ações dos legisladores e aplicadores das leis nacionais (ABREU, 2018, p. 72).

A Libras precisa estar circunscrita a uma taxonomia de estatuto jurídico-linguístico, esta, fundamentada por estudos acadêmicos implicados com o caráter político-protetivo que a oficialização de toda e qualquer língua traz aos seus usuários originários e a toda e qualquer pessoa que da Libras queira e possa fazer uso, para que a letra da lei seja um mecanismo de defesa e não mais de exclusão.

Toda a itinerância construída até aqui reitera a nossa indagação de pesquisa, isto porque, ao percebermos que significados sobre a pessoa com deficiência, a partir da evidência da pessoa surda, são refletidos pela produção escrita-discursiva de pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017, entendemos que a pessoa com deficiência é um dos elementos-chave para compreendermos a multiplicidade da existência humana em suas mais diversas manifestações, bem como das históricas relações de poder que estão circunscritas a estas existências.

A produção escrita-discursiva de pessoas cegas, em específico na edição do Enem 2017, valida um entendimento da pessoa com deficiência enquanto ser/grupo que nos conclama a uma tomada de posição e assunção de uma postura política frente ao cumprimento (e também a um novo fazer) de políticas públicas que consolidem e desaprisionem nossa realidade pluri e multilinguística.

Nesse sentido, embora circunscrita ao campo da deficiência, face à lógica ouvintista, a pessoa surda ganha evidência dentro de uma perspectiva bilíngue e bicultural, haja vista que como usuária de uma língua própria, que é naturalmente seu meio de expressão, nos provoca a uma reflexão sobre a “alrunha” de “deficiente auditivo” que lhe é atribuída.

Interessa-nos, outrossim, não polarizar usos terminológicos mas, sobretudo, compreender seus usos históricos e as acepções tecidas a partir de formações discursivas que ora anunciam uma falta (deficiente auditivo), ora denunciam, problematizam e contestam essa mesma condição (pessoa surda). Essa produção anunciatória e denunciatória intervenciona-se e interdepende-se, é resultado da atividade vital humana nessa inconclusiva itinerância que diferencia o homem dos outros seres vivos e que, ao mesmo tempo, o constitui em suas “[...] propriedades, necessidades, possibilidades e limites” (MARTINS, 2013, p. 3).

A perspectiva bilíngue, bastante presente nos excertos analisados, contempla aspectos biopsicossociais para o desenvolvimento da pessoa surda enquanto cidadã e sujeito de direitos: essa compreensão, emblematicamente trazida pela pessoa cega, revela o entendimento profícuo da pessoa com deficiência, em linhas gerais, como um ser de linguagem, cuja aprendizagem é social e decorrente da atividade humana.

A linguagem, enquanto materialidade constitutiva da língua, atua como elemento de mediação e de apreensão da experiência histórico-social que enriquece o intercâmbio entre pessoas, portanto, “com o desenvolvimento da linguagem e do pensamento são adquiridos conhecimentos sobre os objetos, que retroagem na qualidade da percepção” (MARTINS, 2013, p. 140) e da formação da consciência.

Nesse sentido, cercar o acesso à Libras, assim como a qualquer outra forma de língua(gem) é negar o acesso ao “ser histórico”, negar a experiência de ser aquele que, como coletividade e como grupo, constrói, lega e repercute um conhecimento do mundo baseado na elaboração progressiva de sistemas de representações e conceitos, seja numa perspectiva ouvinte, surda ou qualquer outra perspectiva cultural. A linguagem, como forma de percepção do mundo, de seus objetos e de seus fenômenos, opera como mecanismo de formação da consciência social, uma vez que significa a realidade, nomeando-a, significando-a, reelaborando-a. Como atividade genuinamente humana, a linguagem

compreende uma cadeia de ações engendradas por procedimentos operacionais, tendo em vista atender às necessidades do indivíduo. O motivo, o *porquê*, é a sua gênese, à qual se subordina o fim específico, o *para que*, de cada ação que a integra (MARTINS, 2013, p. 148).

Cada ação “com-na-pela-através” da linguagem não se realiza “por-com” um único ser; a vida social gera a necessidade de aprimorar a comunicação/relação/diálogo com o outro, este tripé é o objeto/objetivo que orienta e pressupõe a atividade da língua, logo, a necessidade tanto gera o objeto, nesse caso, a linguagem, como o objetivo, ou seja, o aprimoramento desta, seu refinamento, sua filtragem, o seu “porquê” e o seu “para que”.

Em consonância com a psicologia histórico-cultural e com a pedagogia histórico-crítica entendemos que a vida social é a premissa para o desenvolvimento da língua: o signo, a palavra tanto são instituídos como instituem a mediação entre os seres e entre estes e a natureza, logo, à pessoa com e sem deficiência não pode ser mais cerceado o direito a exercer a sua condição linguística, seja como aquela que fala/ouve, seja como aquela que sinaliza, lê e escreve, considerando-se suas singularidades .

É essa condição linguística que inscreve a pessoa cega como produtora de uma materialidade escrita-discursiva que, numa primeira instância, coloca a pessoa surda em evidência, problematizando, indagando e afirmando sua circunscrição linguística, fazendo-nos refletir sobre o lugar desta na composição da realidade multi e plurilíngue brasileira.

Numa segunda instância do presente estudo, essa mesma materialidade germina um viés de análise que também acusa a presença da “pessoa cega”, historicamente instituída como signo; como ser periférico à lógica instituinte vidente e como sujeito de direitos que contesta, de maneira contínua e germinal, a lógica do ser “deficiente” para, então, através de sua atividade como ser de linguagem perceber-se como “pessoa com deficiência”. Dessa forma, desdobramos uma nova rota daqui por diante, conforme solicita e torna oportuna a referida pesquisa.

### **5.2.2 Da reflexão da própria condição de pessoa com cegueira a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda**

A reflexão sobre si através da reflexão sobre o outro é também uma forma de compreendermos o significado da vida em sociedade e o quanto este exerce papel decisivo na constituição do ser social pautado por uma individualidade que também se constrói na experiência da coletividade. A produção escrita de pessoas cegas no Enem 2017 nos provoca a uma itinerância imersiva e à percepção de sujeitos que, mesmo dentro de um contexto de escrita que pressupõe um padrão, um conjunto de normativas a serem seguidas, não se permitem à invisibilização, muito menos à indiferença: são produtoras-autoras que através dos leitores e transcritores fazem uso do direito e usufruto legítimo da escrita.

O conjunto de excertos (enunciados) que constituem o nosso *corpus* discursivo autoriza-nos a uma possibilidade outra de leitura, de destacar outros efeitos de sentido cuja regularidade aponta para a centralidade da pessoa cega enquanto sujeito “significante” e “significado”: o primeiro porque ao longo da história é concebido como “cego”, “ceguinho”, “deficiente”, “pessoa com deficiência”, pessoa com cegueira”; o segundo porque agrega “dizeres” e “modos de dizer” que corporificam atos de linguagem e práticas sociais perpassadas por formações discursivas.

Tais formações compreendem processos discursivos cuja base material é a língua, concebida primeiramente como sistema, ou seja, como um conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, dotado de autonomia relativa (PÊCHEUX, 2014a) pois ao mesmo tempo em que é estrutura também está a serviço da sociedade concebida como um todo. É esse “estar a serviço” que também consolida a língua como acontecimento, portanto, elemento fundante na constituição de significantes e de significados que, por sua vez, interpelam não só “o sujeito concreto individual “em situação” (ligado a seus preceitos e a suas noções)” (PÊCHEUX, 2014a, p. 117) mas também compõem um sujeito “universal, situado em toda parte e em lugar nenhum, e que pensa por meio de conceitos” (PÊCHEUX, 2014a, p. 117).

Com as assertivas pecheutianas trazidas acima, não significa ser nosso desejo inaugurar uma discussão acerca do binômio “sujeito individual-sujeito universal”, mas de trazer à reflexão como a condição da deficiência, enquanto elemento concreto/abstrato é agregado à complexa dupla face da relação “forças produtivas/relações de produção” de forma que, ao longo da história, invisibiliza/visibiliza a existência desse(s) sujeito(s), ao mesmo tempo em que os constitui.

Importa-nos, dessa forma, suscitar a compreensão de que a pessoa cega, como indivíduo, também é ideologicamente “formatada” como “um sujeito, pelo qual a subjetividade aparece como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação” (PÊCHEUX, 2014a, p. 121) como se fosse o “sempre-já dado”, como se a condição da privação sensorial não fosse também resultado, consequência de um idealismo

que impossibilita compreender, antes de tudo, a *prática política*, e igualmente, a *prática de produção dos conhecimentos* (assim como, por outro lado, a *prática pedagógica*), ou seja, precisamente, as diferentes formas sob as quais a “necessidade cega” (Engels) se torna uma *necessidade pensada e modelada como necessidade*” (PÊCHEUX, 2014a, p. 122).

Nesse sentido, a condição da pessoa com cegueira não pode ser concebida tão somente como um dado natural, nem ser restrita à identificação-unificação do sujeito consigo mesmo e

com o outro de igual condição: há que ser situada, tomando-se como aporte uma base material que agrega os dois primeiros elementos e inclui, segundo PÊCHEUX (2014a)

[...] 3) enfim, e sobretudo, o esboço (incerto e incompleto) de uma teoria não subjetivista da subjetividade, que designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo”, segundo a expressão de L. Althusser que, em *Aparelhos Ideológicos de Estado, apresentou os fundamentos reais* de uma teoria não subjetivista do sujeito, como teoria das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção: a relação entre *inconsciente* (no sentido freudiano) e *ideologia* (no sentido marxista) (p. 123).

Vimos, nesse contexto, a centralidade da pessoa cega a partir da materialidade escrita-discursiva produzida na edição do Enem 2017. Essa centralidade caracteriza-se pela percepção de um outro efeito de sentido que revela um sujeito discursivo histórico como modos de comunicar e dizer que reforçam a necessidade de compreender a pessoa com deficiência numa perspectiva sociológica e heterônoma, que não prescinde o nosso “assujeitamento” a estas formas diversas de existências.

A pessoa cega existe, assim, como indivíduo que é “significante” e “significado” a partir das interpelações a que é submetida a partir da própria realidade em que está inserida, bem como a partir da(s) ideologia(s) que perpassam-na: esse conjunto de elementos a constitui como sujeito ao longo da história, logo, elementos que compõem a formação discursiva, ou seja, o modo próprio de dizer, a materialização do discurso e a posição ideológica tem relação direta com “o processo do Significante na interpelação e na identificação” (PÊCHEUX, 2014a, p. 124) de si e/ou do outro que lhe seja semelhante ou dessemelhante.

Por outro lado, evidenciar a centralidade da pessoa cega nesse estudo com o aporte da Análise do Discurso implica em um movimento imersivo de leitura que se propõe a entrar em contato com a língua, com a história, levando em consideração as capacidades linguísticas reflexivas dos sujeitos em questão, o que não significa identificar “um sujeito enunciador individual” (MAZIÉRE, 2007, p. 10), mas de percebê-lo também nesse ou naquele contexto linguístico e social.

O movimento enunciativo pode ser individual/coletivo, a língua não: esta é uma forma contratualizada em sociedade, coletiva (MAZIÉRE, 2007). O discurso existe na materialidade da língua que o permite e contribui-lhe para o sentido. Assim, reafirmamos a pessoa cega como esse sujeito histórico singular que ancora relações de pertença, grupo, atividade e engajamento. A leitura dos excertos das redações revela sujeitos enunciadores ao mesmo

tempo em que os reúnem em ações e coações enunciativas que atestam o deslocamento desse sujeito inicial que, sendo um, no mínimo, segundo Maziére (2007), é dois: falante empírico e enunciador linguístico.

Importa-nos então, daqui por diante, trazer esse sujeito da AD como um “lugar de sujeito” (MAZIÉRE, 2007), no qual a interdiscursividade conecta os diversos sujeitos enunciativos sem que sejam individualmente apreendidos, mas que jamais sejam despercebidos, visto que revelam posicionamentos no/com o uso da língua. Vimos em nossa primeira categoria de análise que a materialidade escrita-discursiva tecida pelas pessoas cegas significa a pessoa surda como elemento central para a fundação/manutenção de uma formação/memória discursiva que repercute o apagamento de uma sociedade originariamente bilíngue e a urgente oposição a esta realidade.

A regularidade reivindicatória, que aqui compreendemos também como memória discursiva, captada como efeito de sentido a partir da defesa substancial da importância da aquisição da Libras por pessoas surdas e de sua disseminação para as pessoas ouvintes revelam excertos nos quais o discurso não é o texto, mas uma manifestação da materialidade da língua, numa regularidade reivindicatória que configura-se como elemento textual estruturante, pois é quem dá a tônica da força de organização do sentido presente nas redações, por isso o entendimento de que o discurso é uma configuração subjacente ao texto.

É o equívoco “permitido” constitutivamente pela língua que habita a materialidade escrita-discursiva em evidência: é dizer a pessoa surda como sujeito de linguagem que também a desdiz como tal, face à denúncia de sua condição de privação linguística, isto é, denúncia de uma condição histórica que não afeta apenas a esse segmento populacional, mas, grande parte da população originária e migratória constitutiva da sociedade brasileira, interrogando e desestabilizando uma formação discursiva monolíngue e excludente.

É a intenção do dizer que nos renova o olhar de análise, não é o dito, mas o que “pode-estar-sendo-dito” que atrai nossa atenção e aguça o permanente e inconcluso exercício de leitura e interpretação. Ao empreender mais um gesto de leitura, dessa vez, centralizando a pessoa cega como um sujeito discursivo que reivindica uma metaposição enunciativa, percebemos uma atuação sociopolítica de reflexividade sobre a linguagem para falar do outro e para também falar de si.

Tornamos, então, à superfície textual das redações do Enem 2017, cujo tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” também comporta “configurações textuais de acontecimentos emancipadores, ali onde se autolegitimam portavozes, distintos dos objetos legitimados a priori, logo sempre deslocalizados em relação a um

posicionamento inicial” (MAZIÉRE, 2007, p. 99).

[...] e também tem escolas que estão aceitando os deficientes que são surdos e mudos. Também tem as empresas que estão contratando, isso é muito bom. Isso quer dizer que os preconceitos sociais estão diminuindo, mas não é somente os deficientes surdos e mudos, também tem os deficientes visuais que estão desenvolvendo. Por exemplo: tem direito de estudar em colégio público, de entrar em uma universidade e etc. (REDAÇÃO 09, TRECHO 01).

No excerto acima temos uma materialidade escrita que abriga a discursividade reivindicante da “palavra-acontecimento” por meio da “palavra-estrutura”, cujo desafio é o da interação entre o fato linguístico e o fato social: ao mesmo tempo em que há um contexto de produção escrita, há também a demarcação de uma posição enunciativa que projeta a pessoa com deficiência visual dentro da problemática proposta.

O “acontecimento” dessa discursividade que já opera na pré-existência de formações discursivas acerca da pessoa com deficiência (modelo médico e modelo social; paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão), ao longo da história da humanidade, tem sua continuidade também a partir de condições distintas de realização dos textos: a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, que faça uso da modalidade escrita formal da língua portuguesa; apresente proposta de intervenção que respeite os direitos humanos; realize a seleção, organização e relação de fatos e argumentos, defendendo um ponto de vista de forma coerente e coesa não pode ser unicamente compreendida como uma situação restrita de atendimento a uma demanda, a priori, de resolução de uma questão “discursiva”.

Entendemos que essa mesma situação caracteriza-se como um conjunto de condições que não podem escapar a um olhar pedagógico analítico, de anterioridade/antecipação, sobretudo no que se refere à garantia do direito à escrita/leitura pela pessoa com deficiência, conforme sinalizado no presente estudo. Essa antecipação pedagógica é aqui evidenciada como estratégia para atividades de ensino voltadas ao exercício de uma escrita emancipadora, interventiva, atenta à realidade sociopolítica que é (des)estruturante e mantenedora de uma histórica desigualdade social e repercute, inclusive, na (in)compreensão da diversidade humana.

No trecho 01 da redação 09, a pessoa cega sinaliza a existência da categoria “pessoa com deficiência” ao mesmo tempo em que a demarca a existência de “pessoa(s) com deficiência(s)”, ressaltando a distinção de funcionalidades corporais diversas: “isso é muito bom. Isso quer dizer que os preconceitos sociais estão diminuindo, mas não é somente os deficientes surdos e mudos, também tem os deficientes visuais que estão desenvolvendo”

(REDAÇÃO 09, trecho 01).

Percebemos essa produção escrita-discursiva como espaço de reflexão desse “lugar de sujeito” (MAZIÉRE, 2007), no qual coexistem memórias discursivas, germinam discursos fundadores, agregam-se identidades dos sujeitos enunciativos, desprendem-se intenções de intervenção social, abrindo-se, em consequência, possibilidades de coprodução de novos conhecimentos no campo discursivo conceitual da deficiência, tudo isso permeado por “efeitos subjetivos e comunitários” (MAZIÉRE, 2007, p. 102) desencadeados pelas múltiplas sociabilidades.

Em nossa análise, entendemos que esse lugar de sujeito também agrega um lugar social, este, permeado por um embasamento ideológico que demarca posicionamentos enunciativos. Dessa maneira, reafirmamos a importância da produção escrita do Enem como um profícuo campo de análise discursiva e como essa produção também precisa ser cada vez mais alvo de atenção no exercício pedagógico que não se estende exclusivamente às aulas de língua portuguesa, mas a todas as áreas do conhecimento.

Dentro dessa trilha pedagógica há que se privilegiar as condições de produção de texto, ou seja, fundamentalmente, os sujeitos e a situação (ORLANDI, 2015), e isso inclui a pessoa com deficiência, em suas especificidades e nos acessos que necessita para desenvolver e consolidar sua experiência leitora/escritora. No excerto abaixo essa memória discursiva acerca do estranhamento docente frente à diversidade humana, sobretudo pelas suas especificidades, é acionada e ratificada. Recordemos, ainda, que esse estranhamento é também fundamentado por uma formação discursiva desdobrada em práticas sociais históricas de não coexistência com pessoas não circunscritas ao ser/estar no mundo dos “ditos normais” (REDAÇÃO 29, trecho 01):

Ao formar profissionais não é pensado que dificuldades encontrarão na sala de aula. Não é dado o preparo eficaz para lidar com tais necessidades especiais. Por não conhecer as realidades dos alunos, os profissionais são formados para atender apenas os ditos normais. Apesar de ter recursos tecnológicos que ajudariam na formação, os mesmos são pouco utilizados. Não é levado em consideração que todos tem direito à aprendizagem (REDAÇÃO 29, TRECHO 01).

O excerto acima constitui um exemplo de como podemos considerar as condições de produção como elementos essenciais à compreensão das formações discursivas que interpelam o(s) sujeito(s). Temos, então, que considerar as condições de produção em sentido estrito, isto é, as circunstâncias da enunciação: eis o contexto imediato, por outro lado, numa perspectiva mais ampla, não há como prescindir que as condições de produção incluem o



contexto sócio-histórico, ideológico.

O Enem configura-se como esse contexto imediato de produção textual, os sujeitos que realizam a prova de redação, as orientações para a consecução do texto compõem as condições/circunstâncias de produção. O contexto amplo pressupõe o que é anterior ao momento propriamente dito da produção textual, mas, igualmente, pressupõe as memórias que são acionadas. Nessa interrelação, o contexto mais amplo compreende toda essa atmosfera que contribui para o desencadeamento dos efeitos de sentido que essa produção escrita acaba por reunir e que, de certa forma, “dizem” nossas formas de sociedade: capitalista, sexista, capacitista, racista, exclusiva/inclusiva, entre outros.

A História é acionada: quando acessamos o excerto da redação 29, no trecho 01, nos deparamos com a historicidade, com as presenças ausentes e as ausências presentes que a pessoa cega anuncia/denuncia quando explicita que “Não é levado em consideração que todos tem direito à aprendizagem” e que “Por não conhecer as realidades dos alunos, os profissionais são formados para atender apenas os ditos normais”. A presença dos “ditos normais” repercute a ausência presente dos que não estão abrigados sob a égide da “normalidade” e o direito à universalidade é ausência presente e reivindicada por uma formação discursiva que se faz presente pelo acionamento da memória que é interdiscurso, este, definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente, afinal “todos tem direito à aprendizagem” (REDAÇÃO 29, trecho 01).

Esse saber discursivo que não tem origem naquele sujeito enunciativo, mas num sujeito que é historicamente construído, é, segundo Orlandi (2015, p. 29), o saber “que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. Cada tomada de palavra também retoma, reafirma, re-diz o que parece já-ser mas que não é:

Deve ser criada uma norma que, ao escolher o curso, deve vir incluído uma especialização para atender as diversas necessidades. Além disso deve ter um semestre dedicado a inclusão, a especialização básica de profissionais para atender alunos, fazendo assim com que não haja espantamento imediato (REDAÇÃO 29, trecho 02).

“Atender as diversas necessidades” para que “Não haja espantamento imediato” evocam sentidos já ditos (falados/escritos) por alguém no que se refere à deficiência e à pessoa com deficiência. Essa memória discursiva (interdiscurso), segundo Orlandi (2015) disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa e é significado, assim, quando nos deparamos com essa materialidade escrita, cuja temática, inicialmente, põe em

evidência a pessoa surda, percebemos que o(s) sujeito(s) que a produzem, a partir da sinalização não de um, mas de outros funcionamentos corporais diversos, se tornam condição para que essa ambiência discursiva retome o que já foi dito por alguém, em algum lugar, em outros momentos, distantes ou não, portanto, sentidos convocados por uma ou mais formulações que pressupõem o estranhamento, a recusa, o desconhecimento, a negação, o apagamento e/ou mesmo a (in)visibilização dessas existências.

A discursividade que “habita” os enunciados que materializam a escrita de pessoas cegas no âmbito do Enem 2017 traz uma memória marcada pela ideologia e pelas posições de poder que, por sua vez, geram efeitos que há longo tempo atingem a vida das pessoas com deficiência: a reivindicação por um estado de direito efetivamente inclusivo, na saúde, na educação, no trabalho e em tantas outras áreas atesta que “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas nossas palavras” (ORLANDI, 2015, p. 30).

Esse significar interpela e constitui o indivíduo que é significado como sujeito denominado de “pessoa com deficiência” isto porque o próprio significado desta expressão não existe em si mesma, como assinala Pêcheux (2014a, p. 146) “isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante”, e sim, ao contrário, é determinado por posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual palavras, expressões e proposições são produzidas/reproduzidas.

Nos excertos abaixo, captamos como palavras, expressões e/ou proposições mudam de sentido conforme as posições sustentadas por aqueles que a empregam, o que possibilita a aquisição de um sentido em referência a essas posições gestadas no interior de formações ideológicas, e aqui destacamos como a expressão “pessoa com deficiência” demarca essa posição enunciativa e ao mesmo tempo ideológica, pois traz a memória de uma formação discursiva paradigmática exclusiva, uma vez que não é fácil o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas públicas e privadas, visto que a prática social da rejeição e da recusa à coexistência para a consciência é o que sustenta, numa primeira instância, a exclusão e a manutenção de uma prática de “não preparação” pedagógica para garantir processos de escolarização/formação.

Na atualidade o Brasil vem criando novas leis para o ingresso de pessoas com deficiência nas escolas públicas e privadas, pois não é fácil serem ingressadas na escola, porém somos rejeitados antes de nos conhecermos (REDAÇÃO 47, TRECHO 01).

As escolas públicas e privadas não estão preparadas para receberem estas pessoas,

mas estão sempre buscando recurso para capacitação dos professores para melhorar o ensino das pessoas especiais e o governo invista cada vez mais nos profissionais da educação (REDAÇÃO 47, TRECHO 02).

As autoridades deveriam dar mais recursos para a capacitação das pessoas que irão trabalhar com as pessoas com deficiência, e assim poderão ser integrados nas redes públicas e privadas (REDAÇÃO 47, TRECHO 04).

Outrossim, a expressão “pessoas com deficiência” (REDAÇÃO 47, TRECHO 04), utilizada como palavra e como proposição, recebe um sentido da formação discursiva na qual é produzida porque quem a enuncia é o indivíduo interpelado que é por si mesmo, enquanto sujeito que enuncia, que produz linguagem, que é sujeito em seu próprio discurso porque esses sentidos lhes correspondem e atestam uma mudança de paradigma, uma vez que a própria expressão “pessoa com deficiência” também evidencia esse lugar de sujeito porque comporta um outro sentido, em que

o domínio do pensamento se constitui sócio-historicamente sob a forma de pontos de estabilização que produzem o sujeito *com*, simultaneamente, aquilo que lhe é dado ver compreender fazer, temer, esperar etc. É por essa via, como veremos, que todo sujeito se “reconhece” a si mesmo (em si mesmo e em outros sujeitos) (PÊCHEUX, 2014a, p. 148).

A constituição sócio-histórica da “pessoa com deficiência”, enquanto expressão e condição de existência, materializa uma conjuntura inclusiva germinada pelo modelo social, resultado também de um consenso intersubjetivo tecido no interior/exterior das relações que também constituem sentidos, estes, construídos a partir de evidências e significações “percebidas-aceitas-experimentadas” (PÊCHEUX, 2014a, p. 149) pelo indivíduo que existe “com” e é significado pela deficiência.

A condição de privação linguística da pessoa surda, expressa em nossa primeira categoria de análise, interpela a pessoa cega: a materialidade escrita-discursiva presente nos excertos também conforma a necessidade de assinalar a circunscrição da condição da cegueira como elemento integrante de uma formação discursiva que também domina esse sujeito e que atua como identificação fundadora da unidade (imaginária) desse próprio “sujeito cego”.

A condição da cegueira, em nossa análise, consoante essa evidência que a produção escrita de pessoas cegas repercute, revela dois tipos de elementos do interdiscurso: o pré-construído e a articulação. O *pré-construído* funcionaria como o “sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (“o mundo das coisas”)” (PÊCHEUX, 2014a, p. 151), portanto, o pré-construído também compreende a “deficiência” enquanto eixo conceitual de representação das pessoas deficientes

que “[...] já foram muito excluídas da sociedade devido a sua dificuldade em se comunicar com as pessoas” (REDAÇÃO 55, TRECHO 01), dessa forma, um eixo conceitual que representa o “universo discursivo” da deficiência.

Por outro lado, a articulação “constitui o sujeito em sua relação com o sentido” (PÊCHEUX, 2014a, p.151), e a construção desse sentido é mais uma possibilidade de constituição desse sujeito agora implicado com sua própria condição quando tem o domínio dos elementos que a compõem como parte de sua existência:

Também temos a comunicação em braile que também ajudou muitos cegos (REDAÇÃO 55, TRECHO 02).

As leis brasileiras educacionais deram direito de ir e vir aos deficientes. A sociedade precisa aprender muito com os deficientes porque são comunicações diferentes onde nem todos conhecem as línguas de sinais e braile (REDAÇÃO 55, TRECHO 03).

A condição da cegueira desdobra-se, dessa forma, como uma “co-referência”, expressão que é do próprio intradiscurso do sujeito enunciativo. O intradiscurso, trazido pela ótica de Pêcheux (2014a) como um funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois), é a base do que esse mesmo autor informa garantir aquilo que se pode denominar “o fio do discurso” enquanto discurso de um sujeito.

Comprendemos, nesse contexto, que é o dizer-se “pessoa com deficiência” e/ou “pessoa cega” a co-referência para, conforme os excertos acima, colocar em evidência a base material de (re)existência de si e de outros indivíduos: por outro lado, é preciso considerar que a evocação ao braile, à legislação e, sobretudo, ao princípio da coexistência, apresenta-se como via de mão dupla:

O que, nesse caso, significa dizer que a “evocação” que é efetuada não é, aqui, a evocação, no discurso do sujeito, do pensamento de um sujeito (mesmo se ele aparece como tal ao sujeito, por uma re-ideologização espontânea do processo sem sujeito). No caso de um processo nocional-ideológico, ao contrário, o efeito de determinação do discurso sobre o sujeito induz necessariamente neste último a relação do sujeito com o Sujeito (universal) da Ideologia, que é evocada, assim, no pensamento do sujeito (todo mundo sabe que...”, “é claro que”) (PÊCHEUX, 2014a, p. 154).

A densidade e a complexidade do pensamento do Pêcheux (2014a) nos chega como desafio interpretativo e, simultaneamente, como fio condutor elucidativo para destacarmos a importância da evidência que a produção escrita-discursiva da(s) pessoa(s) cega(s) assume enquanto reflexão de sua própria condição diversa de existência, reflexão esta que pode se

estender à compreensão de outros processos identitários numa perspectiva sócio-histórica.

Tal perspectiva, em que pese sua análise discursiva, abre-nos a possibilidade de empreender um exercício refutativo sobre formações discursivas que ainda determinam o *modus operandi* excludente legado às pessoas com deficiência, e, em específico, às pessoas cegas.

Durante muitos anos, a educação de pessoas com deficiência, não era obtida pois estas pessoas viviam as margens da sociedade, que não se preocupava em lhes dar o devido respeito e valorização, sendo eles obrigados a viverem como pedintes para garantir o mínimo (REDAÇÃO 56, TRECHO 01).

É importante situarmos que formações discursivas captamos em nossa análise, referimo-nos, inicialmente, ao paradigma da exclusão, que fundamenta o *modus operandi* em questão. Este paradigma configura-se como parâmetro fundador da relação da sociedade com a deficiência. É “constituído por” e “constituente de” práticas sociais de alijamento, extermínio, abandono das pessoas com deficiência, estas, por sua vez, concebidas como incapazes, dependentes, improdutivas para uma vida em sociedade, visto que à Antiguidade e à Idade Média não existia a hodierna compreensão de que habilidades e potencialidades poderiam ser desenvolvidas, quiçá, eram identificadas as especificidades destas pessoas.

Uma existência caracterizada pela cultura do “inexistir” enquanto cidadão e ser social. Inexistência pretérita e que ainda persiste presentificada, conforme os excertos abaixo, ainda que numa escala diversa da organização societal nos idos do império greco-romano:

Desde os mais remôtos tempos, as pessoas com deficiência têm enfrentado diversos preconceitos nas sociedades onde vivem. Vistas como anjos ou demônios, foram temidas, encarceradas, mas jamais respeitadas como pessoas plenas e conscientes de seus direitos (REDAÇÃO 78, TRECHO 01).

Hoje, muito se fala sobre o assunto, mas quase nada é feito para melhorar a situação, pois falta adaptações para os deficientes, seja ela física ou motora, como rampas, banheiros adaptados e salas de aula apropriadas para cadeirantes mas isso não só acontece mas também com os deficientes visuais e auditivos, os quais muitas vezes não possuem o auxílio devido para o bom desempenho do seu aprender (REDAÇÃO 69, TRECHO 01).

A partir do século IV, essa organização, porém, é reconfigurada, dessa vez, assumindo um caráter advindo de outra percepção acerca das pessoas com deficiência, embora predominassem no âmbito social atitudes de exclusão. A condição da deficiência, como forma de existência concreta, se não é banida, é vista como ameaça, como oferta de perigo à sociedade, o que reforça uma mudança de atitude que não suscita comportamentos receptivos à diferença: atitudes exclusivas passam a atitudes segregativas, assim, na impossibilidade de

se fazer não notar a presença destas pessoas, propõe-se e efetiva-se a segregação, ou seja, um outro paradigma que segundo Aranha (2001) constitui o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação da sociedade com a deficiência, diferente do paradigma de exclusão, cujo caráter fundador também agrega um marco “orientador” de práticas anuladoras dessas formas de existência.

Hospitais de caridade, instituições asilares e de custódia, rodas de expostos (nas quais as crianças eram colocadas e recolhidas por religiosas) abrigam e, ao mesmo tempo, desobrigam a sociedade a perceber a própria extensão de si mesma. Uma desobrigação pretérita que é historicamente presente na discursividade que emerge na superfície textual abaixo:

E com isso, ocasiona o não cumprimento de tecnologias assistivas e o descaso muitas vezes do poder público para o cumprimento desses direitos fazendo com que a cada ano que passa caia o número de alunos deficientes em sala de aula e desta forma faz com que a inclusão não aconteça de fato e tornando-a assim somente leis que permanecem sem serem cumpridas, determinando a degradação da independência dessas pessoas do mercado e de atividades diárias (REDAÇÃO 69, TRECHO 02).

A falta de suporte material e o descaso do Estado operam como elementos estruturantes da falta compulsória de acesso a processos de escolarização e formação para o mundo do trabalho impondo, assim, a continuidade de práticas históricas segregativas numa instância que, longe de terminar, apenas se atualiza e ainda determina “a degradação da independência dessas pessoas” (REDAÇÃO 69, TRECHO 02).

É a própria existência humana que compõe a concretude da trajetória de pessoas com e sem deficiência. A transição de uma existência orgânica para uma existência social garante a sobrevivência da espécie humana. Para as pessoas com deficiência essa sobrevivência decorre de uma trajetória que não a coloca em simultaneidade com formas de se relacionar com o mundo, com a natureza e com os seres da mesma espécie, conforme a cultura construída no âmbito das relações humanas.

O ser/estar no mundo existindo “com” e “a partir de” um funcionamento sensorial, físico, psíquico diverso é significado como símbolo da falta e da ausência, é a “não autorização” para acessar a cultura, esse “produto do existir do homem” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 124 apud FERNANDES; SCHLESENER, MOSQUERA, 2011, p. 133). Se não há acesso, não há a ação de estar em contato com os conhecimentos que cada geração produz e transmite como forma de situar-se num mundo de objetos e fenômenos criados para a manutenção da vida da espécie. Não há ação, não há atividade, logo numa perspectiva sócio-

histórica, não há trabalho porque veta-se à uma parcela de indivíduos apropriar-se da modificação de sua própria existência.

Os paradigmas da exclusão e da segregação constituem, respectivamente, formações discursivas fundadoras, mantenedoras e atualizadoras de funcionamentos sociais que impediram, e ainda impedem, mesmo que de forma mais oblíqua, a constituição da pessoa com deficiência como “ser de atividade”, como ser também modificado “pela” e modificante “da” natureza, face às necessidades que, igualmente (ou pelo menos pressupõe-se), irão conduzir à produção de objetos, instrumentos que o façam coexistir com o mundo e com a vida concreta.

A Idade Moderna ainda inscreve em suas páginas registros da desautorização do “existir” de pessoas em condições variadas de vulnerabilidade social: pobreza, mendicância, doença, deficiência são signos que (in)definem rotas de vida, que sentenciam à morte social, ao estar vivo, porém, inexpressivo para a sociedade. Essa inscrição, entretanto, será a base concreta, material, para um novo enredo, para uma reedição da história humana. A religião e o divino são contestados antes mesmo de findar a Idade Média. No século XIV, o Renascimento prenuncia a Idade Moderna (século XV) e, em consequência, anuncia outras formas de compreensão do mundo e do homem sobre si e sobre o(s) outro(s).

A morte social, simbólica é também a base concreta para novas interpretações acerca do funcionamento corporal diverso: a análise sob um viés médico e científico, no contexto da “institucionalização”, demarca um olhar de atenção e de escrutínio, que formaliza a parametrização da deficiência e da doença, sincronizadas, predominantemente, como manifestação única da diferença. O enclausuramento, revestido e traduzido por ações de garantia mínima de abrigo, vestuário e alimentação, é o eixo de uma visão assistencialista que concomitantemente abriga investidas crescentes do olhar médico sob esse público.

Os séculos XVII e XVIII testemunharam um significativo abandono das pessoas com deficiência (SILVA, 2009). Essa prática imperativa coexiste com o alvorecer de práticas institucionais assistencialistas, porém ainda segregativas, ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX. Estes períodos gestam uma sequência de mudanças históricas emblemáticas, de disseminação do pensamento científico, extensivo à vida das pessoas com deficiência.

As causas divinas ou demoníacas que empenharam sacerdotes, feiticeiros e exorcistas cederam, assim, lugar a causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência de médicos, e, mais tarde, de psicólogos e de educadores (SILVA, 2009, p. 137).

Havia uma razão maior para todo esse movimento: o marco regulatório da “normalidade” é também fundamentado pela necessidade do corpo produtivo. A passagem da manufatura à indústria mecânica estabelece uma nova dinâmica no mundo do trabalho e os princípios da habilitação e/ou reabilitação da pessoa com deficiência também permeiam novas relações de trabalho. Nesse contexto, é importante destacar que a condição da deficiência transcende às anomalias genéticas, às epidemias e às guerras: a atividade do trabalho realizada em larga precariedade também gera mutilações e doenças que desencadeiam lesões crônicas/permanentes e geram impossibilidades de permanência nos ambientes de trabalho.

Os estudos sobre problemas gerados por privações sensoriais, físicas e psíquicas começam a se intensificar:

Inicia-se um aprofundamento de conhecimentos no campo biológico, a fim de se buscarem as explicações fisiológicas e anatômicas das deficiências. Tal aprofundamento foi marcado pela participação médica na reabilitação dos deficientes (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p.137).

A inter-relação entre saúde e trabalho intersecciona a preocupação com aspectos educacionais. Mazzotta (2011) destaca que os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas concebidas como “deficientes” ocorrem na Europa e são reflexo de uma mudança de atitude de grupos sociais, influenciando diretamente na concretização de medidas educacionais. Tais medidas repercutem nos Estados Unidos, Canadá, no Brasil e em outros países.

O lugar que a educação ocupa nessa intersecção corrobora o que Mazzotta (2011, p. 17) denomina de “clima social”, ou seja, “um conjunto de crenças, valores, ideias, conhecimentos, meios materiais e políticos de uma sociedade em um dado momento histórico”, logo:

[...] somente quando o “clima social” apresentou condições favoráveis é que determinadas pessoas, homens ou mulheres, leigos ou profissionais, portadores de deficiência ou não, despontaram como líderes da sociedade em que viviam, para sensibilizar, impulsionar, propor, organizar medidas para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiências, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimentos e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

O surgimento de instituições específicas para pessoas surdas, cegas, com comprometimentos mentais/intelectuais pressupõe o advento de uma educação especializada,



caracterizada, ainda, por processos segregativos, visto que os comprometimentos não colocavam as pessoas numa situação única de “funcionamento” produtivo na sociedade, quiçá, no mundo do trabalho.

No Brasil não foi diferente, somente no século XIX foram criadas Instituições de ensino para as pessoas com deficiência, como o Instituto Benjamin Constant para pessoas cegas, e a criação da primeira instituição para pessoas surdas no Brasil (REDAÇÃO 56, TRECHO 02).

O contexto histórico-social trazido no excerto acima atua, então, como rota de orientação para a percepção dos sentidos produzidos e reelaborados a partir da própria constituição da pessoa cega enquanto sujeito, pois em sua memória do dizer coabitam outras memórias, o que ratifica, no contexto das materialidades escritas em análise, a presença de uma discursividade que ora distingue, ora põe em equivalência paradigmas acerca da pessoa com deficiência.

Até aqui contamos com uma breve exposição acerca dos paradigmas da exclusão e da segregação para tanto situar as memórias discursivas que as produções em questão trazem subjacentes ao texto como também para perceber que essas relações paradigmáticas não são lineares em essência, mas duplamente diacrônicas e sincrônicas, institucionalizando sentidos dominantes, realocando-os no espaço e no tempo, produzindo, inclusive, uma legitimidade que oficializa dado sentido, que o torna oficial, literal, mas que, em verdade é uma literariedade que é produzida historicamente por um efeito de sentido que “não existe, *a priori*” (MARQUEZAN, 2009, p. 31).

Isto significa dizer que, ao elegermos o corpus discursivo em evidência, compreendemos a produção escrita das pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017, como a possibilidade de múltiplos movimentos de leitura, portanto, de múltiplas atribuições de sentidos, movimentos que constituem sujeitos que escrevem e que estão inscritos nos sentidos que, por sua vez, materializam, via linguagem, sua realidade significante.

Entendemos como de suma importância destacar efeitos de sentido que colocam a pessoa cega em evidência porque esse mesmo movimento agrega sentido à constituição conceitual/concreta acerca da pessoa com deficiência, afinal, esse duplo itinerário, no qual converge o ser “pessoa com deficiência” e ser “pessoa cega”, nos convida a perceber essa complexa “relação de posições histórica e socialmente determinadas - em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam” (ORLANDI, 2012, p. 13).

Inicialmente entendemos que a inclusão de pessoas com deficiências tem sido um

grande desafio, não só para as famílias, como também para o Estado, uma vez que a verdadeira inclusão começa com a própria pessoa, com sua necessidade especial (REDAÇÃO 77, TRECHO 01).

Exemplifiquemos a relação acima destacada com o trecho 01 da redação 77, ao observarmos a menção que “a verdadeira inclusão começa com a própria pessoa, com sua necessidade especial” captamos como efeito de sentido: 1) a atribuição de um papel solitário à pessoa com deficiência pela busca de sua inclusão na sociedade, como se os aparatos jurídicos não tivessem que ser efetivamente cumpridos pelo Estado, visto que a sua “inação” é significada como “grande desafio”; 2) a proposição de uma “inclusão verdadeira” a partir apenas da existência corporal diversa, o que é um equívoco, haja vista o que trazem os paradigmas da exclusão e da segregação e, mais adiante, o paradigma da integração e, numa outra perspectiva, 3) o reconhecimento concreto dessa condição de existência como constitutiva do ser pessoa com “necessidade especial”, esta última, expressão que é historicamente construída como linguagem que, por sua vez, é atividade, trabalho, parte de uma dada produção social. Linguagem que não é apenas expressão do pensamento, forma de comunicação, é também elemento de constituição da espécie humana, em suas diversas manifestações, de representação simbólica desse lugar social do sujeito.

Essa multiplicidade de efeitos de sentidos, ou seja, de possibilidades de leitura, via exercício de interpretação e compreensão, numa perspectiva discursiva, decorre, segundo a linha propositiva da AD de Pêcheux, de uma memória que não se caracteriza como uma função psicológica individual, mas de uma memória social inscrita em práticas e construída na e pela História.

A língua, seja pela fala, seja pelo texto, representa, então, essa materialidade do “acontecimento”, uma vez que não é apenas estrutura, forma, mas conteúdo que gravita em torno das coisas, dos sujeitos. A língua apresenta a “evidência” do ser pessoa com deficiência, do ser pessoa cega, do ser pessoa surda, ser pessoa autista entre tantos outros “seres”.

A “evidência” veiculada pela língua resulta de um “processo interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio: ‘aquele que...’, isto é, X, o quidam que se *achará aí*; e isso sob diversas formas, imposta pelas relações sociais jurídico-ideológicas”. É a ideologia que dá as evidências do que “todo mundo sabe”. São as “evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido das palavras dos enunciados*” (PÊCHEUX 1997a, p. 159-160 apud MARQUEZAN, 2009, p. 31).

O caráter material do sentido que historicamente constitui o ser “pessoa com deficiência” é o que nos capta a atenção em nossa análise, visto que esse mesmo caráter

material reúne os sentidos produzidos de acordo com os lugares ocupados pelos sujeitos do discurso. Tal assertiva, por sua vez, nos orienta para compreender os sentidos que o signo “deficiência” ganha ao longo da história, perpassado que é pelas formações discursivas (que se complementam e se contradizem) representadas pelas relações paradigmáticas de exclusão, segregação, integração e inclusão e, em concomitância, pelos modelos médico e social da deficiência, entrecruzados que são pelas relações sociais.

Se não continuarmos nessa luta, perderemos a esperança de sermos incluídos em qualquer circunstância, seja no mercado de trabalho e também na própria educação. Nesse fato, não só os surdos como nós visuais, passamos por diversos problemas como a exclusão e a discriminação (REDAÇÃO 135, TRECHO 01).

Se não houvesse o meio da educação para todos eos surdos e visuais, estaríamos perdidos. Qualquer pessoa sem educação talvez não se sentiria um cidadão por completo. Ter o direito de ler e escrever, de cultura e educação você terá um cohecimento mais seguro (REDAÇÃO 135, TRECHO 02).

Nos excertos acima é demarcado o lugar socioideológico dos sujeitos interlocutores, isto porque este lugar abriga posições discursivas destes, bem como permeia a enunciação desse ou daquele sentido, portanto, deste ato enunciatório ser a expressão de um sentido e não de outro/outros. Os excertos revelam um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico que caracteriza um dado momento da história, uma voz “que revela o lugar social de onde ele significa e expressa um conjunto de outras vozes componentes da mesma realidade social.” (MARQUEZAN, 2009, p. 32).

São vozes que dialogam, repercutem a interação entre o eu e o outro. Vozes mediadas pela linguagem e interpeladas por outros discursos historicamente constituídos pelos sujeitos, possibilitando a multiplicidade de efeitos de sentido. Nesse sentido, cabe-nos destacar a noção de heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1998 apud MARQUEZAN, 2009) que compreende a *heterogeneidade constitutiva* e a *heterogeneidade mostrada*.

A heterogeneidade constitutiva integra o próprio discurso (e o sujeito) como constituído pelo entrelaçamento de diferentes discursos existentes no meio social (a presença dos paradigmas de exclusão, segregação, integração e inclusão que emerge no *corpus* discursivo em análise reitera essa heterogeneidade constitutiva). Essa presença é revelada, na perspectiva da AD, com base no pressuposto da presença do outro na constituição da formação discursiva.

No excerto da redação 135, trecho 01, observamos como esse outro presentifica-se para reafirmar a presença da pessoa cega nas relações de poder que a discriminação ocasiona: “Nesse fato, não só os surdos como nós visuais, passamos por diversos problemas como a

exclusão e a discriminação”.

Por outro lado, na heterogeneidade mostrada, a voz do outro pode ser identificada na superfície da materialidade linguística do discurso, pois conforme Marquezan (2009, p. 33) essa voz “pode aparecer ‘marcada’ ou seja, visível na materialidade do texto, ou ‘não marcada’, que é da ordem do discurso, do acontecimento”, conforme evidencia o trecho 02, da redação 135 que, explicitamente, marca um “eu” por meio de um “nós” quando na própria superfície linguística afirma que “se não houvesse o meio da educação para todos eos surdos e visuais, estaríamos perdidos”, ao mesmo passo que não marca diretamente a si ou ao outro quando afirma que “ Qualquer pessoa sem educação talvez não se sentiria um cidadão por completo. Ter o direito de ler e escrever, de cultura e educação você terá um cohecimento mais seguro” (REDAÇÃO 135, trecho 02).

A heterogeneidade discursiva, conforme expresso por Pêcheux (2014b), envolve, numa interpretação psicanalítica, a relação entre o sujeito e a linguagem. Esse mesmo autor afirma a compreensão do sujeito descentrado ao considerar que sob as palavras outras palavras podem ser continuamente ditas. Ele atenta para o fato de que o sujeito enunciativo tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer e de controlar os sentidos do que diz, podendo até desconhecer a presença do outro, no seu discurso, como “exterioridade social”.

O desconhecimento dessa presença alude a um outro aspecto: o do inconsciente psicanalítico, este constitui manifestações psíquicas do/no sujeito que escapam ao controle da consciência, aflorando no discurso em forma de lapsos, atos falhos, independente da vontade do sujeito, produzindo, inclusive, sentidos que ele poderia não ter desejado produzir, portanto, de acordo com Marquezan (2009) “além da constatação do sujeito de que sua fala produziu sentido diferente daquilo que desejava, o sentido constitui-se fora do seu controle: constitui-se no social” (p. 33).

A produção escrita-discursiva das pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017, se coloca como um recorte textual em que localizamos esse sujeito que é, no mínimo dois (o sujeito da produção linguística e o sujeito da (re)produção ideológica), cuja dualidade caracteriza as duas formas de esquecimento elaboradas por Pêcheux para explicar o descentramento do sujeito: 1) aquele que tem o poder de controlar o que diz, de ser a fonte, a origem do seu dizer, pois quando enuncia faz de uma forma e não de outra, dando margem a múltiplos efeitos de sentido (esquecimento nº 2) e 2) aquele que tem a ilusão de controlar o sentido do que diz, denominado por Pêcheux (2014b) de esquecimento nº 1, cuja instância é a do inconsciente e decorre da maneira como somos afetados pela ideologia.

Com isso, ratificamos a(s) presença(s) desse(s) sujeitos(s) que pairam sobre nosso

*corpus* discursivo, acusamos uma presença histórica que nos fala e nos convida a perceber as diversas formas de dizer a pessoa com deficiência, e mais especificamente, presentificar a pessoa cega nesse contexto, mesmo que para isso faça movimentos não lineares pela materialidade sígnica que o texto enquanto superfície de análise compõe.

A plena inclusão só será alcançada através de um trabalho contínuo em prol de desenvolver consciência social; é necessário compreender que um surdo é um surdo, um cego é um cego e nada mais (REDAÇÃO 78, TRECHO 03).

Um *corpus* discursivo em que pulsam o “dizer” e o “silenciar”. Um silenciar que perpassa não pela ausência de palavras, mas pela escrita que “inscreve” os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva, uma outra região de sentidos: é o que percebemos no uso da expressão “nada mais” no excerto acima, como se o seu emprego tratasse de uma tentativa de silenciar relações paradigmáticas que colocam a pessoa com deficiência como elemento lacunar, faltante, desviante, inapto à sociabilidade, fadado à exclusão e à “inconsciência social”.

Esse “nada mais” opera como um “lugar do possível na linguagem” (MARQUEZAN, 2009, p. 36), demarca a incompletude do simbólico trazido pelo texto, este último, superfície linguística que assegura a possibilidade, que solicita a necessidade de interpretação. O lugar do sujeito coexiste “com” e constitui o lugar do possível na linguagem, entretanto, tanto o sujeito discursivo como o sentido, e vice-versa, mesmo não “assentados” na essência da palavra não podem ser qualquer um: há uma injunção histórica para a constituição de ambos.

É o que captamos no excerto da redação 78, trecho 03, quando se menciona que “é necessário compreender que um surdo é um surdo, um cego é um cego [...]”, face à produção de sentido que se revela a partir das relações constituídas nas/pelas formações discursivas nas quais as palavras encontram-se inseridas, pois a língua enquanto estrutura não se basta, dessa maneira, como assinala Marquezan (2009, p. 37) “As palavras não têm sentido inerente a sua literariedade. Palavras iguais, inscritas em formações discursivas diferentes, podem ter significados diferentes. O sentido resulta do movimento de interpretação e sua evidência é um efeito ideológico”. Nesse contexto, ser “cego” e ser “surdo” tem sua constituição ancorada por processos culturais em diferentes tempos e espaços, sendo perpassados por relações de força e poder, assim como pela instabilidade, tensão, angústia e resistência.

As relações de força e poder não diluem-se através dos tempos, apenas atualizam-se ampliando o seu alcance e forjando novos funcionamentos sociais: o “mundo” do trabalho rege a (re)organização da sociedade agregando outros elementos nesse processo, o que inclui

as pessoas com deficiência. Criam-se mecanismos de atenção especializada que vão além da atenção institucional dispensada por hospitais e abrigos. Ainda que circunscritas ao campo da saúde, medidas educacionais apontam para outra formatação sociocultural no que se refere às pessoas com deficiência.

Os estudos de Esquirol são marcos fundantes para distinção entre doença mental e deficiência mental. Os estudos de Pinel, Itard, Seguin, Maria Montessori, médicos educadores, também caracterizam a transição de crenças, causas divinas e demoníacas acerca da deficiência para a consolidação de estudos técnicos-científicos. Nessa sequência os testes psicométricos de Binet e Simon (SILVA, 2009, p. 137) também são utilizados para “avaliar alunos que iam para as escolas especiais”.

Instituições para pessoas cegas, surdas, deficientes mentais (nomenclatura deste período) reúnem intervenções médico-psico-pedagógicas promovendo uma educação especializada com vistas à reabilitação para inserção destas pessoas numa escola de ensino especial ou em classes especiais, porém, no florescer do século XX, a década de 60 inscreve como marco histórico o questionamento de pressupostos teóricos e práticas de institucionalização.

As mudanças sociais ocasionadas pelo pós-guerra, a Declaração dos Direitos do Homem e dos Direitos da Criança e, sobretudo, o desenvolvimento de associações de pais, deficientes e voluntários repercutem ampla formação e movimentação de frentes de luta de minorias por direitos e por lugar na sociedade. Essa mobilização, embora contundente, não deixa de caminhar lado a lado com interesses econômicos, logo se a institucionalização passava a representar um custo para o sistema cujo discurso era o da autonomia e da produtividade “este também deveria atender os direitos humanos” (FERNANDES; SCHLESNER; MOSQUERA, 2011, p. 139), contemplando-se, numa perspectiva mais ampla, as minorias, o que acarretaria a “[...] economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho” (JANNUZZI, 2012, p. 49).

Nesse contexto, discussões e protestos cuja tônica era a defesa dos direitos humanos ganham evidência e o mundo vive mais uma parametrização: a do paradigma da integração, a partir do qual as pessoas com deficiência passam dos espaços de segregação para serem inseridas em ambientes de forma que fossem ‘treinadas’ a viverem socialmente, portanto, para que experimentassem a vida social.

A criação de espaços escolares a partir do agrupamento de pessoas com a mesma deficiência foi determinante para experimentos e vivências sociais cuja finalidade era a

adaptação dessas pessoas ao ambiente. O grau de propensão à adaptação delimitava o “ajustamento” a dada ambiência, na medida em que, quanto mais propensa à adaptação, maior a probabilidade de ajustar-se, de ser aceita e de integrar-se socialmente. Dessa maneira, o cerne do paradigma da integração era a concepção de que o indivíduo deveria adaptar-se, por exemplo, à escola e não o contrário.

Embora o período supracitado apresentasse uma concepção segregativa, pode ser considerado como representativo de um significativo avanço social, por haver uma preocupação em permitir que as pessoas com deficiência tivessem acesso a escolarização ainda que em ambientes que as isolasse das demais. Havia diferentes formas de organização dos espaços educacionais: Escolas Especiais definidas por tipos de deficiências a serem contempladas; Classes Especiais em Escolas Comuns; Classes Hospitalares; Oficinas Profissionalizantes dentre outras formas de organizações (SILVA; OLIVEIRA, 2013, p. 2).

As autoras supracitadas reiteram a manutenção do paradigma de segregação, ainda que com o advento do paradigma da integração, pois o direito à educação nas escolas frequentadas por pessoas sem deficiência não existia, visto que a matrícula não era permitida a esse público, a não ser em classes especiais. O processo de escolarização era realizado no contexto das escolas especializadas, a partir de um atendimento próprio às necessidades específicas destas pessoas.

A dificuldade de incluir o deficiente inicia-se na sua idade escolar, uma criança com uma deficiência auditiva nem sempre encontrará profissionais preparados para oferecer uma educação de qualidade, são poucas as opções de ensino; em uma instituição voltada para atender apenas crianças surdas ela estará sendo privada de um convívio com outras crianças ditas “normais” (REDAÇÃO 549, TRECHO 01).

O excerto da redação 549 confirma o paradigma da integração como formação discursiva que fundamenta e atravessa na contemporaneidade a memória do dizer do sujeito enunciativo que pela própria condição de ser pessoa com deficiência se posiciona e evidencia o lugar social do sujeito que precisa coexistir, inclusive, com quem apresenta funcionamento corporal diferente do seu, do contrário, permanecerá, ainda, numa ambiência não apenas segregativa, mas excludente.

Essas ambiências, por sua vez, relacionam-se, intervenculam-se e interdependem-se: existem por si só e coexistem para germinarem, dentro das condições existentes, outras condições percebidas como possíveis. Com isso, permanecemos em trânsito pelo paradigma da inclusão, cuja existência é gestada no interior dos paradigmas de exclusão, segregação e integração, ou seja, marcos anteriores e formações discursivas que também regulam as várias denominações que o termo “deficiência” contempla como “palavra-suporte” e como “palavra-

sistema” de normas, valores e de interpretação simbólica da sociedade que a cria e ao mesmo tempo transformam-na.

[...] a capacidade ou incapacidade do ser humano não está ligado intimamente com alguma deficiência, cada vez mais o deficiente vem buscando seu espaço na sociedade, como exemplo temos em Curitiba o primeiro desembargador cego, depois de ter passado em um concurso para juiz teve negado o direito de assumir, mas agora foi nomeado desembargador trabalhista (REDAÇÃO 549, TRECHO 02).

A interpretação simbólica desdobra-se (ou é desdobrada) a partir de práticas sociais que também materializam as denominações circunscritas ao termo “deficiência” nos diversos períodos históricos e nas parametrizações que circunscrevem e consolidam a materialidade cultural deste termo. O termo “deficiência”, como “referência”, na perspectiva da AD, “designa a propriedade do signo linguístico ou de uma expressão de remeter a uma realidade” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 418).

Acima, no trecho 02 da redação 549 temos inscrita uma memória discursiva que tem como “referente a realidade que é apontada pela referência” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 418), assim, o termo “deficiência” evoca formações discursivas que compreendem tanto o modelo médico como o modelo social, haja vista que quando menciona o fato da deficiência não estar ligada à “capacidade” ou à “incapacidade” acusa a presença de discursos que historicamente compõem esses significantes/significados.

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão - esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (DINIZ, 2007, p. 9).

Pensar a deficiência sob o viés da diversidade requer pensar também que cada pessoa em seu funcionamento corporal diverso e ao mesmo tempo comum, porque não é única, demanda condições sociais (econômicas, políticas, educacionais, assistenciais, de mobilidade) para manter-se enquanto parte da espécie humana e enquanto cidadão, sujeito de direitos.

A imposição do ser “capaz” ou “incapaz” e sua relação com a condição da deficiência, conforme o trecho 02, da redação 549, é amplamente questionada e tem como pano de fundo a efervescente década de 70. Segundo Diniz (2007), essa época configura-se como marco fundador de uma nova compreensão no campo dos estudos da deficiência. Reino Unido e Estados Unidos são o lócus de novos direcionamentos para o que hoje conhecemos como paradigma da inclusão.

O campo biomédico (saberes médicos, psicológicos e de reabilitação) não permanece



solitário: sua presença dominante se depara com o trânsito da deficiência, enquanto categoria conceitual, para o campo das humanidades. Diniz (2007) evidencia essa “guinada acadêmica” explicando que

[...] deficiência não mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente (DINIZ, 2007, p. 9).

A hegemonia do discurso médico é confrontada: agregam-se aos estudos sobre a deficiência os estudos culturais e feministas (décadas de 1990 e 2000), culminando no atendimento de uma necessidade histórico-cultural que perpassa pela configuração de um discurso contra-hegemônico, este, além do entendimento da deficiência como diagnóstico para concebê-la em termos políticos, portanto reconsiderando a deficiência a partir do lugar de tragédia pessoal para, então, refleti-la numa perspectiva de justiça social. Uma reflexão que também afirma a importância da efetivação de ações distributivas e reparativas, face à desigualdade social em que estão imersas milhares de pessoas com deficiência.

A busca por um espaço na sociedade, conforme assinala o excerto da redação 549, aponta para projeção de um sujeito histórico enunciativo que extrapola a compreensão de sua condição como uma questão individual ou que esteja fadada apenas à esfera privada, familiar, essa última, ainda considerada por muitos “a base e o suporte para o desenvolvimento de qualquer portador de necessidade especial” (REDAÇÃO 77, TRECHO 02).

É o reconhecimento de si como ser social, como ser de atividade, ou seja, como ser de trabalho que opera a compreensão do estabelecimento da deficiência não somente pelo olhar de quem a diagnostica e a classifica, mas pelo olhar de quem a vive na pele e percebe-lhe nitidamente como algo que vai além do que uma dada lesão poderia causar mas, sim, como algo que se afirma e se consolida porque é a hostilidade do ambiente social que não comporta funcionamentos corporais diversos.

A primeira geração de teóricos do modelo social da deficiência foi constituída por sociólogos com deficiência física. Paul Hunt, um dos principais precursores e idealizadores do que se consagrou como modelo social, analisa o fenômeno da deficiência num viés sociológico quando se depara com o conceito de estigma trazido por Goffman (Diniz, 2007), este conceito traz como pressuposto a presença de sinais corporais que, simbolicamente, “antecipam papéis a ser exercidos pelos indivíduos (Diniz, 2007, p. 13).

O exercício de uma existência “capaz” ou “incapaz”, decerto, está entre esses papéis e

a organização de pessoas acadêmicas, com deficiência física, no Reino Unido, culmina num primeiro ordenamento político, cuja materialidade é a fundação da Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação, a Upias (Union of the Physically Impaired Against Segregation) (DINIZ, 2007).

Como organização política instituída por pessoas com deficiência, aportada pelos marcos teóricos do materialismo histórico, a Upias concebe a deficiência como forma de opressão, resultado que é da não ambientação da sociedade aos diversos funcionamentos corporais da espécie humana, estes compreendidos muito além de um funcionamento individual, mas concebidos como decorrentes de uma situação coletiva de discriminação disseminada e “naturalizada” pelas várias instâncias institucionais construídas pela sociedade.

A sociedade brasileira é composta por várias pessoas portadoras de necessidades especiais, que necessitam de auxílio para a aprendizagem e vivência diária. Tais necessidades são a deficiência visual, auditiva, deficiência mental entre outras. Todas essas deficiências encontram muitas barreiras para viver o dia-a-dia, alguns sem o ambiente adequado para estudar e viver outros passam também por vários problemas tais como: falta de auxílio prestado pelas unidades de saúde e governo, falta de respeito humano da própria sociedade (REDAÇÃO 193, TRECHO 01).

No trecho 01 da redação 193, o sujeito enunciativo traz esse entrecruzamento de formações discursivas que evocam o modelo médico e o modelo social: o primeiro, classificatório; o segundo, constataador de uma dualidade simbólica, porém definidora do ser “capaz” e do ser “incapaz”, haja vista que as “barreiras” de que trata o trecho 01 constituem a deficiência como “o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória” (DINIZ, 2007, p. 17).

A afirmação da composição da sociedade brasileira por “várias pessoas portadoras de necessidades especiais” revela esse desdizer do banimento a que foram relegadas milhares de pessoas que nos primórdios civilizacionais sequer eram percebidas como “pessoas com deficiência”: “mancas”, “aleijadas”, “zarolhas”, “coxas”, “ceguinhas”, “surdas-mudas”, “retardadas”, “idiotas”, “loucas”, “mongolóides”, “debilóides” são alguns exemplos de signos linguísticos que trazem referências e referentes (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016) que aludem aos sinais corporais utilizados como fundantes para as mais variadas representações simbólicas tecidas acerca da deficiência, seja de forma pretérita, seja de forma presente, contemporânea.

A “[...] falta de auxílio prestado pelas unidades de saúde e governo, falta de respeito humano da própria sociedade.” (REDAÇÃO 193, TRECHO 01) traduzem o que é

reivindicado nos tempos iniciais e atuais do modelo social da deficiência. Como exemplo mais específico, temos não apenas a constatação de uma dificuldade de locomoção pela condição de uso permanente, ou mesmo temporário, de uma cadeira de rodas, mas a modificação de uma difícil realidade de falta de transporte público adaptado e de vias acessíveis para fazê-lo de acordo com um funcionamento corporal específico, sem o uso dos membros inferiores, portanto, um modo de vida dificultado por uma organização social opressiva e inábil para pessoas com funcionamentos peculiares, ou seja, suscetíveis à espécie humana como um todo.

Então vemos que a educação tanto pública quanto especial tem necessidade de uma melhora para suprir com a aprendizagem de pessoas especiais. Com isso deixa claro que é necessário para a expansão educacional chegar a todos, é preciso de um apoio tanto da sociedade quanto do governo (REDAÇÃO 193, TRECHO 02).

De igual modo, a menção às unidades de saúde no trecho 01 da redação 193 também decorre de um olhar sociológico, em que pese a manutenção dos casos de condições de deficiência que exijam processos de medicalização (controle de dores crônicas causadas por lesões diversas, por exemplo), porque mesmo essas ações também requerem um aparato da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar (DINIZ, 2007), logo da saúde estar integrada, circunscrita à essas esferas institucionais.

A formação educacional, parte constitutiva significativa da produção textual proposta no Enem 2017, pautada na pessoa surda no contexto brasileiro, torna-se a viga mestra para a reflexão da condição de si, isto é, da condição de pessoa com cegueira a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda. A consciência da obrigatoriedade do papel do Estado nesse processo emerge como efeito de sentido trazido pela “expansão educacional” (REDAÇÃO 193, TRECHO 01) que deve incluir todas as pessoas, sem exceção.

A consciência de si enquanto individualidade e enquanto coletividade, enquanto pessoa/grupo que é submetido a posições de inferioridade coexiste com formações discursivas que se contradizem e, simultaneamente, se complementam. Dessa forma, a formação discursiva trazida pelo modelo médico da deficiência coloca o corpo como central e como fonte, origem de uma lesão que, em consequência, causa restrições para a execução de atividades, o que caracterizaria a deficiência.

O modelo social questiona essa tendência de individualização e patologização da deficiência, como se tal condição “pertencesse” àquela pessoa sem uma interconexão com agentes sociais causantes desse processo: isso implica num esforço de reconhecimento das

demandas das pessoas com deficiência como demandas de justiça social, mudando-se, então, da explicação do fenômeno da deficiência pela esfera natural ou individual para uma análise do contexto socioeconômico no qual vivem as pessoas com funcionamentos corporais diversos.

A análise desse contexto decorre de uma compreensão que a própria organização social do trabalho também é um agente provocador da lesão, da deficiência e, mais, ainda, da opressão sobre corpos que não são considerados produtivos, uma vez que na perspectiva do modelo social a normalidade era definida como um valor calcado em ideais do sujeito produtivo para o capitalismo.

Queremos que o governo do Brasil faça melhoras para a gente que tem alguma deficiência. Dar mais empregos para a gente trabalhar, melhorias nas ruas para a gente sair e ir trabalhar ou procurar emprego, os ônibus respeitar mais, mais segurança nas ruas para a gente ter mais liberdade de sair na rua e não ficar só em casa, sair para estudar e trabalhar (REDAÇÃO 196, TRECHO 02).

No excerto acima percebemos que essa valoração da normalidade ganha uma outra conotação a partir do modelo social, tecido por uma maioria de teóricos que eram pessoas com deficiência e pertencentes à categoria do trabalho docente em instituições de nível superior, no Reino Unido. O sujeito enunciativo posiciona-se de forma reivindicatória no que se refere à inclusão no mercado de trabalho, pois a saída da esfera privada é uma das defesas mais contundentes nos idos germinais do modelo social da deficiência.

O modelo social já mostrava imprecisões no sistema classificatório do modelo médico, o qual pressupunha que as desvantagens experimentadas pelos deficientes resultavam exclusivamente das lesões. O enfoque biomédico desconsiderava a hipótese inversa, isto é, a possibilidade de os contextos oprimirem as pessoas com lesões e as segregarem socialmente. Ou seja, o modelo social resistia à tese de que a lesão levaria necessariamente à experiência da desigualdade pela deficiência (DINIZ, 2007, p. 45).

A descentralidade da lesão e, em consequência, das desvantagens desta como geradas no/pelo indivíduo marca, assim, uma ampliação dos debates e da realocação do lugar de sujeito enquanto pessoa com deficiência, um sujeito que desloca-se do lugar que fora historicamente “situado” e que tensiona a deficiência como questão individual/social, sendo partícipe direto na formação de um campo discursivo que germina “implicações no estabelecimento de prioridades políticas, tanto na esfera da saúde pública quanto na dos direitos humanos”(DINIZ, 2007, p. 45).

O sentido sociológico agregado ao modelo social fundamenta a deficiência como

também decorrente dos sistemas sociais e econômicos. Essa compreensão questiona a concepção de que as desvantagens vividas eram causadas pela incapacidade do indivíduo com lesões de se adequar à vida em sociedade. Tal incapacidade, portanto, constitui a própria organização social, desdobrada em modos ideológicos de ser e estar no mundo, modos esses que enviesados pelo modelo médico, segundo Diniz (2007), devolviam ao indivíduo as consequências da lesão, omitindo-se as barreiras sociais impostas pela ordem capitalista.

A gente estuda com as pessoas que enxergam no final do EM, no meu acso, e os professores não estavam tão preparados para nos ajudar. Depois que a gente termina os estudos no São Rafael, eles mandam a gente estudar com pessoas que enxergam e não sabem o braile e a gente só fica como ouvinte só para ter a inclusão (REDAÇÃO 196, TRECHO 03).

Atentemos ao efeito de sentido que a expressão “inclusão” evidencia nesse excerto: de uma presença “ausente” da condição de sujeito “capaz”, embora esteja subjacente a essa expressão o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao direito de participar da sociedade. “O ficar como ouvinte só para ter a inclusão” gera um efeito de sentido que remete ao paradigma da integração, cujo princípio, segundo Silva (2009), pressupõe a modificação da pessoa com deficiência segundo os padrões da sociedade vigente e não o contrário, conforme preconizado pelo paradigma inclusivo.

O sujeito enunciativo posiciona-se a partir de uma análise crítica da condição da cegueira que se materializa não porque é biológica e individual, mas, coletiva e institucionalizada, porque é consolidada pela presença/ausência de fatores ambientais que limitam o seu funcionamento corporal. É importante salientar que tais fatores, de acordo à Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), de 2001 (DINIZ, 2007), abarcam o ambiente físico e social, assim como as atitudes exercidas, como fatores externos, logo, atitudes que podem ter repercussões negativas ou positivas nas relações vividas pelas pessoas com deficiência.

O próprio conceito de “capacidade” no vocabulário elaborado pela CIF, cuja revisão conta com a participação de entidades acadêmicas e de movimentos sociais de deficientes, compõe a memória discursiva gestada pelo modelo social e emergente na produção escrita de pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017. Esse conceito, assim como outros descritos pelo documento, é um exemplo de mudança de mentalidade, já que a CIF é consequência da revisão de outro documento organizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS): a Classificação Internacional de Lesão, Deficiência e *Handicap* (Icidh) (Diniz, 2007). Vejamos, abaixo, o conceito de capacidade:

Capacidade: é um constructo que, como um qualificador, indica o mais alto nível de funcionamento que um indivíduo pode alcançar em determinado domínio e em dado momento. Descreve a habilidade do indivíduo para executar uma tarefa ou ação. A capacidade reflete o ambiente ajustado às habilidades dos indivíduos (DINIZ, 2007, p. 48).

O ajustamento do ambiente às habilidades do indivíduo é o que expressará, então, a(s) capacidade(s) de relacionamento desse sujeito com a sociedade e com o ambiente em que vive. Ajustes esses que potencializarão o envolvimento nas situações da vida diária, de forma individual ou comunitária. Deslocar a deficiência de um sentido estritamente patológico para colocá-lo numa perspectiva mais ampla, qual seja, dos domínios da saúde (DINIZ, 2007) significa colocar em sincronia corpo, indivíduo e sociedade, mesmo em meio às relações de força e poder que perpassam cada um destes elementos e criam relações desiguais entre os mesmos.

A experiência do corpo deficiente é elemento essencial para o entendimento da deficiência tanto num caráter multidimensional, porque passa a ser concebida como resultante da interação entre as pessoas e seus ambientes físicos e sociais; como num caráter multidisciplinar, porque envolve múltiplos saberes e campos diversos de atuação institucional: jurídico, político, médico, assistencial, familiar, educacional, entre outros.

O modelo social da deficiência, em plena década de 70, desencadeou acontecimentos importantes para a consolidação do paradigma da inclusão: a fundação de entidades “de” e “para” pessoas com deficiência como a Upias, consolidada em 1976, através da reunião de sociólogos como Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein foi um movimento propulsor de outras formas de mobilização. Publicações acadêmicas, participação de mulheres com deficiência, como Jenny Morris, e de cuidadoras de pessoas com deficiência foram emblemáticas para a formação de uma combativa ressignificação da experiência vivida por estas pessoas.

As décadas de 80, 90 e 2000 foram profícuas em contribuições para o aprofundamento das concepções e das práticas relativas à inclusão social. O ano de 1981 foi declarado Ano Internacional das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU). Foi proclamada pela Rehabilitation Internacional a Carta para os Anos 80 (SILVA, 2009), carta de princípios elaborada a partir de uma ampla consulta internacional, definindo metas para promover a participação total e a igualdade de direitos para as pessoas com deficiência.

De acordo com Silva (2005) a Carta serviu de base para a ONU desenvolver um Programa Mundial de Ação relativo às Pessoas Deficientes: a autora destaca o item 25, cujo conteúdo defende o princípio da igualdade de direitos para pessoas com e sem deficiência, e

cuja abrangência seja base de todo e qualquer planejamento das sociedades, gerando iguais oportunidades de participação em todos os serviços comunitários. O paradigma inclusivo reúne marcos fundadores abrangentes, resultado de um

conjunto de decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais como as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação (SILVA, 2009, p. 144).

O conjunto de decisões e medidas é consequência direta de uma sucessiva itinerância reflexiva suscitada pelas mobilizações de pessoas com deficiência, suas entidades representativas, familiares/cuidadores(as), entre outros grupos da sociedade. Há um desdobramento institucional significativo que culmina em eventos formalizadores de importantes documentos que destacamos a seguir: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborada em Jomtien, na Tailândia, em 1990; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, em Salamanca, cujo resultado foi a “Declaração de Salamanca”, em 1994; a Cimeira Mundial sobre Desenvolvimento Social, na Dinamarca, em 1995; o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, em 2000; a Declaração de Madrid, em 2002; o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, em 2003; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova Iorque, em 2006, que consolida o uso do termo “pessoa com deficiência”.

Decorrente desses eventos e documentos, e também em concomitância com os mesmos, ocorrem outras produções importantes que indicam uma mudança de atitude de várias instâncias institucionais e da sociedade para questões ligadas à vida da pessoa com deficiência:

A aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre os diferentes e aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade (SILVA, 2009, p. 144).

A Declaração de Salamanca ganha evidência nesse contexto porque defende de forma substantiva o ajustamento da escola regular a todas as crianças, em consonância com suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, incluindo-se, assim, crianças com deficiência, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações imigrantes ou nômades, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou marginais, a partir da reformulação de currículos, estratégias pedagógicas, recursos adequados, organização escolar, cooperação

entre docentes e comunidade, portanto, de medidas e condições para tornar efetivo o seu teor, considerando-se as pessoas com deficiência como parte integrante de todo e qualquer sistema educacional.

Mesmo sendo um documento balizador, como muitos outros que se seguiram adiante, sabemos que a realidade socioeducacional das pessoas com deficiência é discrepantemente diferente quando a questão é o cumprimento do que vem sendo proclamado e legislado ao longo dos anos:

A globalização está desempenhando um papel fundamental na inclusão de pessoas com deficiências na educação, qualificando professores no intuito de melhor atendê-los e a própria tecnologia, onde proporciona pessoas com deficiências, seja ela auditiva ou visual, a estarem inseridos na educação, em toda sua expansão. Contudo, ainda existe lacunas a serem preenchidas, no que tange a educação de pessoas com deficiência auditiva e outras, por conta de preconceitos e má vontade de alguns que se dizem educadores para assim dar vida a lei que assegura educação para todos, além do mais todos somos iguais, só não falamos a mesma língua (REDAÇÃO 234, TRECHO 01).

Captamos como efeito de sentido, a partir do uso do termo “globalização”, no contexto em que está escrito/inscrito, a presença de uma memória interdiscursiva, isto é, de uma memória “sobre formulações recorrentes, que pertencem, inevitavelmente, a discursos anteriores, e que, funcionando sob o regime de alusão, participam da interpretação desses acontecimentos” (MOIRAND, 1999, p. 173 apud CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 325).

Nesse sentido, compreendemos que o excerto põe em equivalência o papel fundamental que a globalização traz enquanto agente de expansão do paradigma inclusivo e as “lacunas” a serem preenchidas, estas, decorrentes de práticas contrárias e negacionistas dos discursos *instituintes* (jurídicos, por exemplo) (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016) já produzidos e que o sujeito enunciativo explícita ou implicitamente os retoma, pois ao aludir à “globalização” e às “lacunas” e contrapô-las, ou mesmo, destacar a sua complementaridade, esse sujeito interpreta o próprio acontecimento da condição de ser pessoa com deficiência na atualidade, haja vista que compreende a disseminação globalizada de uma nova ordem social inclusiva e, ao mesmo tempo, situa a “desordem” presente na mesma.

Os paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão situam a pessoa com deficiência em tempos e espaços lineares (ou não) e operam de forma sincrônica e diacrônica: isto porque, respectivamente, de um lado, indicam regulações de uma dada forma de parametrização que incide “sobre” e, ao mesmo tempo, é também parte daquela organização social, de outro lado essas formas de parametrização marcam evoluções que se sucedem em



correspondência às próprias necessidades criadas pelos seres humanos, portanto, necessidades gerados “do” e “para” o trabalho, este, forma de se relacionar e modificar a natureza e as relações entre a mesma espécie, em suas diversas formas de existir.

São estes mesmos paradigmas e seu caráter regulatório e organizatório que materializam a discrepância e a assimetria destas relações e que funcionam como base material, concreta, para o surgimento de novas relações paradigmáticas e novas ordens sociais a serem estabelecidas face às inquietações das pessoas que são diretamente afetadas à medida que adentram pelas brechas deixadas por essa circularidade histórica.

Os excertos da redação 245, trechos 01 e 02, acusam a presença desse sujeito enunciativo que se inquieta, afetado que é pela inexistência de seu próprio existir:

Podemos citar que no mundo que vivemos ainda á pessoas que não sabe respeitar o direito de uma pessoa especial seja ela surda, muda ou cega etc... (REDAÇÃO 245, TRECHO 01).

“Não pedimos para ser assim”; na verdade precisamos de ajuda para podermos nos aceitar e poder lutar por um futuro melhor (REDAÇÃO 245, TRECHO 02).

As relações paradigmáticas trazidas pela formação discursiva do modelo médico embora anunciem, classifiquem e categorizem a deficiência, não conseguem dar conta do “ser” e “estar” no mundo enquanto pessoa com deficiência. A atitude de negação do respeito à diversidade e, em especial, de negação à legitimação da diferença/deficiência enquanto polo de direitos de todo e qualquer cidadão é a chave para a compreensão de que as relações paradigmáticas pautadas pela exclusão e segregação continuam de portas amplamente abertas.

É inegável a contribuição que o paradigma da integração traz como antecipador da inclusão social de pessoas com deficiência: o entendimento de que era preciso ir além de escolas e classes especiais, de que a inserção destes alunos na escola regular não era a única coisa a se fazer tornou-se (e ainda permanece) urgente. Necessitava-se (e ainda hoje permanece a necessidade legítima), efetivamente, de criar um ambiente de aprendizagem adaptado às necessidades destas pessoas.

Uma mudança sistêmica, estrutural que demanda o exercício de uma atitude conspectiva, abarcante mas que não afeta, ainda, “pessoas que não sabe respeitar o direito de uma pessoa especial seja ela surda, muda ou cega etc...” (REDAÇÃO 245, TRECHO 01). Isto porque incluir não significa apenas possibilitar a entrada, mas a permanência e a continuidade dos/nos processos de ensino/aprendizagem.

No Brasil, a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1845; do Instituto dos Surdos

Mudos, em, 1856, tendo como primeira denominação “Colégio Nacional para Surdos-Mudos”, para ambos os sexos, e, hoje, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines); da Sociedade Pestalozzi, em 1932; da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie), em 1945, são marcos fundadores importantes pois sinalizam tanto o advento de uma educação especializada quanto precedem a educação especial na perspectiva inclusiva, uma vez que numa primeira instância têm ainda um caráter segregativo, mas efetivo e real, deslocando esse público e colocando-o em evidência numa esfera pública; e numa segunda instância, atendendo à novas formas de organização social, ampliando essa presença e situando-a no contexto do ensino regular, sem, com isso, deixar de ofertar o atendimento educacional especializado.

O sujeito enunciativo que se faz presente nos diversos excertos apresentados até aqui, reitera o não alheamento à produção social da deficiência enquanto categoria conceitual, enquanto formação discursiva e, sobretudo, enquanto elemento identificador individual/coletivo no contexto da diversidade/diferença da espécie humana. “Não pedimos para ser assim” (REDAÇÃO 245, TRECHO 02) é o enunciado que evoca interdiscursos que aludem a conteúdos e formas de organização sociais que “ditaram” esse histórico “ser assim”. Não pedir para “ser assim” traz um efeito de sentido que desautoriza e confronta a circularidade de um discurso originário de pessoas sem deficiência e coloca em evidência um sujeito do discurso polifônico, portador de várias vozes enunciativas.

Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não conscientes, outros ainda, inconscientes. Enfim, ele se desdobra na medida em que é levado a desempenhar alternativamente dois papéis de bases diferentes: papel de sujeito que produz um ato de linguagem e o coloca em cena, imaginando como poderia ser a reação de seu interlocutor e papel do sujeito que recebe e deve interpretar um ato de linguagem em função do que ele pensa a respeito do sujeito que produziu a linguagem (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 458).

Um sujeito que, no âmbito da AD, é também uma “noção” necessária para precisar o estatuto, o lugar e a posição deste. Sujeito que retoma os atos de linguagem produzidos pelas parametrizações impostas pelos paradigmas da exclusão e da segregação e que se afirma pelo modelo social da deficiência porque é também produtor de discurso aqui concebido “como traço de um ato de comunicação sócio-historicamente determinado” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 169).

Essa determinação sócio-histórica emerge como efeito de sentido captado na expressão “na verdade precisamos de ajuda para podermos nos aceitar e poder lutar por um

futuro melhor” (REDAÇÃO 245, TRECHO 02), isto porque, como enunciação, constitui um ato de linguagem, na medida em que intenta “sinalizar”, “afirmar”, “argumentar”, “provocar” “ratificar”, “convencer”, visando, assim, à modificação de uma situação, qual seja, a de preconceito e discriminação.

As intenções acima descritas confirmam que o discurso é *interativo* (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016), porque mesmo sendo parte de enunciados escritos:

Toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é de fato assumida em uma *interatividade* constitutiva, ela é uma troca, explícita ou implícita, com outros locutores, virtuais ou reais, ela supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual o locutor se dirige e em relação à qual ele constrói seu próprio discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 171).

Consideramos, dessa forma, que a produção escrita-discursiva de pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017, recorte de nosso estudo, é uma profícua e importante circunscrição linguística porque como superfície discursiva, ou seja, como superfície de captação de efeitos de sentidos nos possibilita partir do enunciado concreto para a percepção do(s) objeto(s) discursivo(s) que materializa(m) nossa análise.

Essa percepção envolve, de igual modo, a identificação de um sujeito enunciativo/discursivo: porque enuncia em relação a alguma instância e, simultaneamente, também se coloca como fonte dos pontos de referência pessoais, temporais, espaciais, e indica qual *atitude* adota em relação a aquilo a que diz e a seu interlocutor (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016), seja este último real ou virtual.

Destacamos como de suma importância a centralidade da pessoa cega nesse processo individual, e ao mesmo tempo, compartilhado de escrita, que envolve não uma atitude solitária, mas solidária, co-participativa: uma atitude, um posicionamento e um colocar-se que, também, numa definição benvenistiana (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016), gera a enunciação que é uma *coenunciação* explicada pelos autores como, fundamentalmente, “acomodação intersubjetiva”, o que implica em dizer que o processo de enunciação e, em consequência, seu produto, o enunciado, não podem ser ingenuamente percebidos como simples funcionamento individual da língua.

O funcionamento da língua é regulado e, paralelamente, regulador. O “ser pessoa cega” não existe apenas e através de um efeito de sentido, assim, mesmo que um sentido seja “eleito”, outros sentidos serão (re)produzidos dadas as condições materiais decorrentes de necessidades que emergem na constituição e perpetuação da existência humana.

A própria cegueira, como condição bio-físico-sensorial, atua como elemento suscitador e formulador de novas ressignificações sobre as pessoas com deficiência, entretanto, ainda que transformações políticas, sociais, econômicas, científicas e filosóficas tenham ocorrido face à instauração do pensamento ocidental moderno e do sistema capitalista, distintos em suas origens, o discurso originário sobre a cegueira tem íntima relação com a compreensão do conhecimento produzido ao longo da história.

Os reflexos da linguagem metafórica da Filosofia e da ciência, figurando a cegueira como condição de nulidade face ao saber, nota-se também nas representações que, frequentemente, observam-se nos diversos espaços sociais, mediante expressões que, devido ao uso corriqueiro, não se percebe o teor pejorativo e as consequências na produção e reprodução de atitudes discriminatórias e negadoras das diferenças. É com naturalidade que ditados tais como *o amor é cego, só cego para não enxergar a verdade, em terra de cego quem tem olho é rei*, além de muitos outros, empregados para ilustrar situações nas quais um determinado fato não é compreendido (SANTOS, 2021, p. 90).

O autor supracitado destaca a materialidade linguística de ditados que abrigam uma superfície discursiva fundamentada por formações discursivas anteriores (Filosofia, Ciência, cultura popular da Técnica) que, de certa forma, atingem um status de validade universal e um critério absoluto de verdade, haja vista que, mesmo sendo refutadas e, segundo Santos (2021), não sendo assumidas de forma passiva trazem o que o autor denomina de “viés objetivante” que afasta “o ser-cego-aí” (SANTOS, 2021, p. 91) de suas dimensões biopsicossociais.

[...] Alguns professores não conseguem lidar com pessoas com deficiência, na maioria das vezes, não porque não querem, falta a eles conhecimento de causa (REDAÇÃO 251, TRECHO 01).

Para que a inclusão da pessoa com deficiência aconteça de fato, é preciso que se dê totais condições como salas acessíveis, materiais adaptados para surdos, mudos, pessoas com baixa visão ou visão nenhuma. A grande barreira que as pessoas com deficiências encontram na sala de aula são as seguintes: piso tátil que não existem, degraus demais, poucos banheiros adaptados. Na parte de lazer: quadras com pisos táteis que não existem, degraus demais, poucos banheiros adaptados, livros adaptados para leitura e computadores adaptados para ter acesso à internet (REDAÇÃO 251, TRECHO 02).

O momento de lazer de uma pessoa com deficiência é muito complicado porque o local de lazer são esburacados, mal sinalizados, para pessoa andar na rua, ela tem que pensar três vezes se vai ou não vai (REDAÇÃO 251, TRECHO 03).

Nos excertos acima é acusada a presença da “ausência” e as consequências determinantemente restritivas que estas geram e perduram mesmo nos dias de hoje, como define Santos (2021, p. 91) ao colocar em evidência a compreensão do “ser-aí cego” em meio a preconceitos e estereótipos historicamente preconizados. O autor destaca estes como marcos

originários de representações, atitudes e práticas que desautorizam esse modo distinto de existir.

No curso da História, a entificação do ser-aí cego (SANTOS, 2021, p. 91) é construída a partir da intervenção sobre o corpo cego “alvo de intervenções supostamente emancipadoras e ações políticas inclusivas”. Intervenções e ações que, embora, paralelas a um progresso técnico e desenvolvimento científico crescentes, contribuem “discretamente” para um modelo societal diferente, de equivalência de direitos, de igual e proporcional acesso a bens e serviços.

Essa entificação, em nossa compreensão, ganha robustez quando é criticamente pensada pela pessoa cega, seja como sujeito enunciativo que produz uma materialidade linguística que pode ser “dessuperficializada” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016) e dar lugar à superfície discursiva; seja como sujeito discursivo, polifônico, que, nos excertos até aqui analisados evocam memórias de constructos sociais germinados pelas relações históricas e culturalmente instituídas.

A falta de “conhecimento de causa” (REDAÇÃO 251, TRECHO 01); a falta de “totais condições” (REDAÇÃO 251, TRECHO 02) e o próprio poder decisório de ser e estar em movimento (REDAÇÃO 251, TRECHO 03) denotam a opressão sofrida pela pessoa com deficiência na perspectiva do modelo social. Essa opressão decorre de uma série de ações impostas à existência corporal diversa e de um contradiscurso à mesma:

Integrar-se, inserir-se, ser aceito no modelo societário vigente implica numa sujeição a padrões estéticos, culturais, econômicos, além de outros estabelecidos tácita ou explicitamente. Valores que as pessoas são motivadas a buscar sob pena de ocuparem tão somente as margens do sistema ou serem categorizadas como excluídas. Destoar do padrão instituído como normalidade, estigmatiza o indivíduo e determina o lugar social no qual se situará, fundamenta percepções sobre sua presença no mundo, restringe as condições materiais para uma existência digna, entretanto, não usurpa a condição de potência criativa encarnada como ser-aí livre (SANTOS, 2021, p. 91).

Esse contradiscurso é tecido por vozes que assumem a posição de um sujeito histórico, discursivo e enunciativo: o primeiro, como aquele que é fundado por um discurso que se atualiza face às transformações sociais; o segundo, porque é interpelado por memórias discursivas que o fazem dizer desse ou daquele modo, gerando esse ou aquele efeito de sentido e, por fim, o terceiro, como aquele que se posiciona a partir da análise de seu lugar de sujeito, posição que ocupa numa dada estrutura social, ou que poderá ocupar, dada a dinâmica das relações.

Comparando com a situação das pessoas surdas, as pessoas cegas também encontram dificuldades em sua trajetória educacional. Não há acesso a materiais adaptados; os alunos são impedidos de usar a máquina Braille em sala de aula; não há material didático em Braille ou áudio; não há preocupação com áudio-descrição e há falta de acessibilidade para recursos de orientação e mobilidade (REDAÇÃO 259, TRECHO 03).

Devemos implantar programas de acessibilidade e inclusão em escolas regulares acoplando matérias como, orientação e mobilidade, braile para cegos, linguagem de sinais ou libras para surdos (REDAÇÃO 262, TRECHO 01).

A análise da condição material de existência do ser “pessoa cega”, conforme os excertos acima, germina um efeito de sentido que acusa a presença ausente da parametrização instituída e instituinte, proposta pelo paradigma da inclusão social. A distinção entre a condição da pessoa surda e da pessoa cega, em virtude de suas especificidades, intersecciona a convergência para um lugar social que situa essas pessoas na mesma linha de dificuldades para viver, efetivamente, sua itinerância formativa escolar, expectativa contrária à superação do paradigma de integração.

Para Santos (2021) a condição da deficiência visual põe em evidência a transição “da ausência de um sentido ao sentido de uma ausência” (p. 92). Em sua recente obra “O ser-ai cego: ler, escrever, pesquisar e produzir conhecimento” o autor fala de uma existência autêntica a partir da compreensão de si e de seus pares em seus movimentos de transição do reconhecimento da perda de um sentido para a atribuição de um sentido ao existir sem dispor da visão, uma ausência que indica a facticidade de outros “possíveis”:

A facticidade do existir sem ver impõe ao indivíduo, enquanto presença no mundo, atribuir sentido às coisas por intermédio das remanescentes vias perceptuais, constituindo assim significados a partir de uma autônoma construção cognitiva (SANTOS, 2021, p. 93).

A produção-escrita discursiva das pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017, é também uma forma de materialização dessa facticidade, indica um processo e um produto, um movimento de desconstrução de estereótipos sobre a presença no mundo sem a utilização da visão. Cada redação é uma ação individual/coletiva que contém vozes que reiteram que essa forma de existência não deixa de ser um “desafio que somente a experiência vivida é possível significar” (SANTOS, 2021, p. 93), ainda que, como o próprio autor afirma, essa experiência tenha sido significada por outros discursos/constructos perpassados por preconceitos, disseminadores de uma prática social discriminatória.

[...] Ser e estar no mundo sem dispor do sentido da visão resulta em limitações, não

apenas pela impossibilidade de interagir visualmente, mas em virtude da centralidade que este sentido ocupa nos arranjos produzidos nos diversos espaços da vida em sociedade, e, por conseguinte, do olhar preconcebido acerca da cegueira (SANTOS, 2021, p. 93).

A experiência vivida da cegueira que torna possível significar numa outra perspectiva a vida da pessoa com deficiência é, então, instituinte de um movimento que afirma essa existência autêntica:

Não são poucas as pessoas, cuja perda da visão deu-se na idade adulta, que atingiram notório reconhecimento nos campos da música, arte e literatura. O convívio no meio cego mostra a experiência de mulheres e homens anônimos que vivenciam essa situação, ressignificando a existência com entusiasmo, projetando-se constantemente. A dificuldade de superação vivenciada por esse ou aquele indivíduo não se traduz numa regra; o que se evidencia é que a perda da visão não necessariamente encerra as possibilidades de realização tornando inviáveis os estudos, a vida profissional, dentre outras atividades sociais (SANTOS, 2021, p. 94).

Ao nos afetarmos com a produção escrita-discursiva das pessoas cegas no Enem 2017 e captarmos a projeção desse sujeito histórico, discursivo e enunciativo, tivemos a oportunidade de perceber esse outro efeito de sentido sobre o ser “pessoa cega”:

Elas são, particularmente, diferentes, mas também são capazes de muitas coisas, por exemplo: trabalhar, constituir uma família, até ser chefe de uma empresa. Falo isso porque sou deficiente visual e, os outros muitas vezes se surpreendem comigo, pois eu sei cozinhar, me locomovo sozinho, até mesmo passar roupa, tendo baixa visão. Tenho uma amiga (surdocega) que treina judô comigo e sei do quão apta ela é para poder executar diferentes tarefas (REDAÇÃO 278, TRECHO 01).

Essa percepção é também parte de um exercício de mudança de mentalidade frente a uma existencialidade que nos convida a compreendê-la pela perspectiva de quem a significa em primeira instância: a de ser uma pessoa com deficiência visual, para então, entendê-la por outras instâncias de significação, ou seja, de situá-la na organização social contemporânea destituindo-a, dessencializando-a de “inadequadas concepções classificadoras, definidoras e determinantes “do ser-aí cego” (SANTOS, 2021, p. 95).

Esse movimento destitutivo dá lugar a continuidade, a um estado de permanência para entender a pessoa cega como agente direto de suas próprias experiências tecidas no mundo da vida, conforme o efeito de sentido trazido pela superfície linguística do excerto da redação 278. Para mim, em especial, um movimento pessoal, profissional, acadêmico e de total respeito à diversidade humana.

Diante do que já foi analisado até aqui, reiteramos a importância da evidência da produção escrita das pessoas cegas no âmbito do Enem, “futurando” e, intencionalmente,

privilegiando outras edições e germinando novos estudos dada a nossa responsabilidade em revelar e dar a conhecer esse movimento imersivo que é feito pela própria pessoa com deficiência em “uma existência marcada pelo não ver que contrasta, diverge, desconstrói o significado atribuído ao ser e estar no mundo cego” (SANTOS, 2021, p. 94).

Esse ser e estar, de certa forma, não permanecem na individualidade, ambos se realizam numa comunalidade que acontece “em meio a interações com outros seres-aí cegos, ou não” (SANTOS, 2021, p. 94). Um ser e estar que já é objeto de conhecimento construído pela própria existência e pelo próprio existir com o outro, que conduzem a um pensar-fazer imersivo, conectivo:

Todos temos a capacidade de aprender, mas para isso é necessário fazer valer nossos direitos. Direitos estes que, por muitos são descohecidos ou mesmo não são requeridos, por falta de informações, pelas dificuldades encontradas pelo caminho ou mesmo pelas limitações físicas a que estamos condicionados (REDAÇÃO 382, TRECHO 02).

A afirmação da capacidade de aprender reitera uma memória discursiva que evoca formações discursivas instituintes, estas, implícitas na expressão “fazer valer nossos direitos” e que solicita, de acordo com Santos (2021, p. 94-95):

Uma imersão nos constructos socioculturais que possibilitaram significar ou ressignificar a existência sem dispor o sentido da visão. Por isso a importância do convívio com os pares, a relevância de aprendizados de orientação e mobilidade, código Braille, atividades da vida autônoma, dentre outras que propiciam a participação com independência nos diversos segmentos da sociedade, [...] aberto às possibilidades de realizar projetos, fazer escolhas, estabelecer relações, comprometendo-se com seu processo de formação cognitivo intelectual nas situações concretas que vivencia, enfrentando concepções minimizadoras de sua presença, a partir da assunção de uma existência autêntica, sem a condição biológica de enxergar.

A atitude imersiva explicitada por Santos (2021) confirma a importância de uma real compreensão do paradigma da inclusão social, enquanto forma de parametrização da organização societal atual, pois mesmo existindo “através de” e coexistindo “com” as relações paradigmáticas precedentes, há, ainda, um longo caminho a se percorrer para a consolidação de uma sociedade inclusiva, ao que acrescentaríamos, mais, especificamente, para a assunção de uma mentalidade e de atitude inclusivas.

A compreensão da cegueira como uma característica da espécie humana não significa santificá-la, demonizá-la ou mesmo naturalizá-la, mas entendê-la em seu viés sócio-histórico, porque como característica humana também é elemento originário e integrante de artefatos



culturais: suscita necessidades, maneiras de ser, maneiras de interpretar, pressupõe uma materialidade no “ser cego” e no “existir cego”, o que, obviamente, não se faz só, não se faz só entre pessoas cegas, mas também entre pessoas não cegas, afinal, nossa existência para o nosso pleno desenvolvimento depende de ações concretas e, sobretudo, sociais, desde o plano orgânico ao social, por isso, atentemos:

Se, por um lado, é notória a expressiva visibilidade acerca das questões relativas às pessoas com deficiência, com o reconhecimento de suas possibilidades, potencialidades e desafios, por outro, deve-se atentar para o longo caminho a ser percorrido para que esse segmento tenha condignamente assegurado o respeito à condição de ser diferente dos padrões bio-físico-sensoriais normatizados. Com frequência, mulheres e homens invisíveis são alvos de atitudes discriminatórias, tendo como motivação epicentral a cegueira, o que obstaculiza e, em muitas situações, inviabiliza projetos individuais e coletivos (SANTOS, 2021, p. 95).

Havemos que transitar nessa via de mão dupla representada pela complexa contraditoriedade e, ao mesmo tempo, complementaridade que compõem a existência humana. E aqui não se trata de exaltar que os contrários existem porque um precede/sucedo ao outro, mas de perceber mecanismos e práticas sociais que fazem com que se distingam e, numa relação de concomitância, se conectem em tempos e espaços diversos: essa trilha interpretativa e compreensiva se justifica, então, e, em nosso caso, pela referência aos paradigmas que expressam a relação da sociedade com as pessoas com deficiência, paradigmas que também são formações discursivas que ecoam nas vozes dos sujeitos presentificados na materialidade escrita evidenciada.

A relação de contraditoriedade/complementaridade permanece como chave de abertura ao entendimento de cada relação paradigmática estabelecida, assim como da relação paralela que se estabelece entre ambas, porque geram movimentos de idas e vindas, em que todos atores sociais acabam por serem partícipes, diretos ou indiretos, das sucessivas transformações das relações sociais.

[...] A sociedade em geral tem que aprender a lidar com os deficientes (surdo, mudo, cego, cadeirante, etc) tem de haver essa globalização entre as pessoas em geral (REDAÇÃO 480. TRECHO 01).

Um efeito de sentido captado a partir da análise do excerto acima é o de como as relações sociais (des)regulam e/ou (re)afirmam as existências. O aprender a “lidar” que numa primeira instância significativa seria o de “trabalhar” suscita outros efeitos de sentido, uma vez que “lidar” também agrega os sentidos de combater, lutar e pelear. Sentidos esses que, historicamente, também afirmam um movimento de resposta das pessoas com deficiência à

invisibilidade/visibilidade a que foram (e que ainda são) submetidas.

O aprender a lidar não é uma via de mão única, os paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão, assim como os modelos sobrenatural, médico e social são, de um lado, maneiras de apreensão das formas de existir das pessoas com funcionamentos corporais diversos, por outro lado, são essas mesmas formas percebidas pelas pessoas com deficiência que também desencadeiam respostas e estratégias para “lidar” com a sociedade, portanto, entendemos que, a partir do momento em que há esse deslocamento da deficiência como atributo individual originário de restrição/limitação para a compreensão desta como constructo social, há também a tomada de consciência, pela pessoa com deficiência, para responder à sociedade que o aprender a lidar é também uma construção, um processo de conhecimento do outro, para conhecer a si mesmo, gerando esse efeito inclusivo “globalizado”.

Cego de nascimento, durante a infância, adolescência ou idade adulta, de modo inelutável, o ser-aí a partir dessa condição existencial defrontar-se-á com o mundo oculocêntrico, no qual os espaços sociais, educativos, profissionais e de entretenimento são concebidos e constituídos segundo parâmetros visuocêntricos. Mundo no qual conduzirá o existir, desenrolará seu caminhar, fará escolhas, talhando seu destino, pois se constitui presença sem dispor da visão em uma determinada temporalidade situada, e, dessa forma, enfrentar os desafios sem se apoiar em pseudodiscursos que advogam respeito às diferenças, e sim escrever sua saga em uma existencialidade fática (SANTOS, 2021, p. 95-96).

Apreendemos, dessa maneira, que esse conhecer o outro para conhecer a si (ou mesmo para se desconhecer e se reconhecer) é também um movimento feito pelas pessoas com deficiência no que se refere aos seus não pares, portanto, às pessoas sem deficiência, logo o fato de perceber-se como ser central em representações que permeiam o imaginário social acerca do ser pessoa com cegueira (que não é ser o(a) mesmo(a) em sua totalidade) é, por vezes, viver sob o determinante compulsório “do olhar estigmatizante para mulheres e homens cegos, ideias que em grande parte revelam supostas habilidades inerentes à condição invisual” (SANTOS, 2021, p. 96), mas que, na prática, configuram-se como atribuições que não refletem o viver a partir da condição da cegueira.

Poderes sobrenaturais, clarividência, poder intuitivo exacerbado, hipercompensação dos outros sentidos pela ausência da visão, entre tantas outras “qualidades fantasiosas” (SANTOS, 2021, p. 96) presentificam esse imaginário e balizam práticas diversas na relação social com as pessoas cegas ao longo dos tempos. Um imaginário que nos tempos hodiernos é contestado, indagado e questionado a partir da própria ambiência central antes vivida e, progressivamente, percebida e analisada pela pessoa cega:

[...] concepção que não considera a aquisição e desenvolvimento de habilidades sensoriais, a partir do contexto social e histórico no qual o indivíduo situa-se e compartilha experiências de aprendizagem. A vivência tematizada, resoluta, crítica e consciente da condição existencial de não ver, insere o indivíduo em uma complexa rede de tensões que, a partir da estrutura societal visuocêntrica, atribuirá sentido ao mundo ao enfrentar os desafios que se lhe apresentam. Em meio a retrocessos e indiscutíveis avanços, face às dificuldades de empreender uma trajetória exitosa, o ser-af cego cotidianamente supera preconceitos, protagonizando transformações na compreensão da sociedade sobre os sentidos de ser-cego (SANTOS, 2021, p. 96).

A tematização da própria existência, seu enfrentamento e seu confronto com a existência de quem vê, a partir dos movimentos da história da humanidade, opera como movimento de concepção de um sujeito histórico, discursivo e enunciativo: um sujeito que interpela indivíduos e os transforma em sujeito originário do seu dizer e originário de outros dizeres (bem como de outras formas de dizer).

Hoje em dia existe varias empresas com cargos disponíveis para um cadeirante, cego, surdo ou mudo. Devido a sua condição o lugar tem que ser apto para a devida pessoa. Ainda infelizmente existem preconceituosos que acham que alguém assim não tem capacidade de ter uma chance na vida (REDAÇÃO 483 , TRECHO 01).

Um sujeito disperso no texto, mas que não deixa de dar espaço a outro sujeito: o sujeito autor, aquele que se relaciona com o que diz, com o seu discurso, portanto, um “sujeito que está inscrito no texto que produz” (ORLANDI, 2012, p. 102), porque é também mais afetado pela circunscrição social na qual está inserido. O excerto acima reivindica e assume a presença desse sujeito inscrito em “alguém assim” e que inscreve outros sujeitos distintos nesse dizer.

É a presença de um sujeito autor, um “eu” que, conforme Orlandi (2012), assume essa função porque produz linguagem e pela própria linguagem estabelece relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico) e, em paralelo, com a interioridade, a partir da qual elabora a sua identidade como autor, para assumir o papel autorial e aquilo que implica a assunção deste papel. Tal assunção, de acordo com Orlandi (2012), pressupõe a inserção deste sujeito na cultura, e como sujeito, alguém que ocupa uma posição no contexto histórico-social.

Para nós, que chegamos até aqui, empreender essa trilha imersiva na produção escrita-discursiva de pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017 constituiu-se como importante exercício interpretativo e compreensivo do ser “pessoa cega”, conforme as formações discursivas que pairam sobre a materialidade linguística em questão.

Nessa itinerância de pesquisa acusamos a presença de significados que (des)orientam

e/ou (des)regulam a existência de pessoas em seus corpos funcionalmente diversos: da vivência da condição da deficiência como estigma social e historicamente cristalizado, da percepção dos limites impostos pela sociedade e do enfrentamento que também vem sendo tecido para ressignificar as compreensões já construídas, dando lugar a relações paradigmáticas tendo em vista a consolidação de uma sociedade mais inclusiva.

No que se refere à pessoa cega, ratificamos a importância de intensificarmos o exercício docente e da pesquisa para aguçarmos nossa compreensão sobre essa forma característica de existir, na perspectiva de quem, de fato e de direito, tem essa presença entre nós, presença que não é única, ressignificada que é por quem vive, autenticamente, e, diversamente, o ser pessoa cega:

A expressão de sentimentos do ser-aí cego traduz uma percepção dos limites impostos pela sociedade, obstáculos que se apresentam como empecilhos, cujos desafios mostram-se mais contundentes do que o modo próprio e peculiar de lidar com a cegueira. A compreensão da cegueira enquanto condição existencial, é expressa mediante um entusiasmo crítico, isto é, com a lucidez de quem enfrenta barreiras socialmente constituídas, entusiasmo e criticidade que impulsionam o ser-aí cego a construir e a trilhar os caminhos para acessar os espaços que lhe são convenientes e aprazíveis (SANTOS, 2021, p. 98).

A produção escrita acessada nos revela uma importante dimensão a ser ampliada no exercício docente: a da consolidação do direito à escrita/leitura pela pessoa com deficiência, e, em especial, à pessoa cega, central em nosso estudo. Nossa imersão na materialidade linguística originária da prova de redação do Enem 2017, cujo tema foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, possibilitou a reflexão sobre o compromisso que temos, enquanto docentes da/na educação básica, de mediarmos o aprendizado escolar da linguagem como um processo de transformação, de ação sobre o ambiente, sobre si e sobre a sociedade.

Para tal, é preciso ir além do entendimento da linguagem como expressão do pensamento, como forma de comunicação e, por fim, como forma de expressão. O que não significa negar a importância dessa tríade essencial para ampliarmos nossos horizontes enquanto seres produtores de linguagem, para que não assumamos o papel de meros reprodutores, irrefletindo o conceito social e histórico que a linguagem tem enquanto prática social e enquanto resultado desta. Assumamos este compromisso:

Um compromisso que coloque a capacidade de linguagem na constituição da própria condição da espécie, já que o homem não é isolável nem de seus produtos (cultura), nem da natureza. Daí considerar a linguagem como interação, vista esta na perspectiva em que se define a relação necessária entre homem e realidade natural e

social (ORLANDI, 2012, p. 21).

É o próprio “dizer-se” e “escrever-se” que repercute o caráter de produto social constitutivo “da” e constituído “pela” linguagem. E aqui cabe ressaltar a importância da entificação da linguagem enquanto proveniente da entificação mesma da língua, enquanto sistema/código/meio realizador da linguagem, entretanto, não há como permanecer apenas nesta perspectiva, porque para a realização da linguagem como estrutura e como acontecimento há que se considerar a existência da espécie humana, nas suas mais diversas manifestações, nas suas mais diversas formas de perceber, compreender e interpretar coisas, pessoas, ambientes e tantas outras situações em que a linguagem se faz presente.

A produção escrita-discursiva de pessoas cegas, no âmbito no Enem 2017, nos captou a atenção porque nela percebemos outros possíveis: percebemos uma materialidade linguística que revela a linguagem como forma de mediação e relação constitutiva dela própria e da sociedade que a consolida em atos de fala/escuta/leitura e escrita. Nessa itinerância pela mancha escrita do Enem 2017, na perspectiva da AD, entendemos que sociedade e linguagem se constituem mutuamente: formas de dizer e quem gesta esse dizer não podem ser separados da organização societal em que transitam, por isso a relevância de privilegiar esses dois elementos (que na verdade são muitos!) como processos histórico-sociais.

É nessa historicidade, nessas tantas sociabilidades que também existe(m) o(s) corpo(s) funcionalmente diverso(s), a(s) pessoa(s) com impedimentos sensoriais, físicos, psíquicos, que foram ditas, escritas/inscritas e que experimentam o exercício de fazê-lo, a partir da própria tomada de consciência de seu lugar de sujeito:

A experiência de não enxergar acarreta algumas especificidades, requer adaptações, mudanças necessárias e adequadas para que a pessoa com deficiência visual possa usufruir de todos os ambientes e exercer plenamente suas potencialidades (SANTOS, 2021, p. 98).

Nesse lugar, na perspectiva da AD, tomar, ou mesmo, retomar a palavra, transformá-la em materialidade linguística é, de acordo com Orlandi (2012), um ato social, em todos os seus alcances: nos conflitos que suscita e/ou dos quais advém, dos reconhecimentos que se operam, das relações de poder operantes que são questionadas, da constituição de identidades a partir da reconstituição/ressignificação destas e assim por diante.

Compreender a pessoa cega como ser de linguagem pressupõe percebê-la como autora, interlocutora, como elemento primordial à situação de uso da linguagem e também situado no contexto-histórico social, portanto, como elabora Pêcheux (2014b) como ser integrante das

condições de produção: seja de um texto oral/escrito, seja de um discurso que anuncia/denuncia um lugar social, que é espaço de representações sociais e, sobretudo, que opera como lugar constitutivo das significações.

A centralidade da pessoa cega nesse estudo repercute, assim, o seu lugar como partícipe direta na composição de sentidos que integrarão o *continuum* discursivo (ORLANDI, 2012), este, o meio de “cultura” para a mudança dos sentidos da palavra em sua transição de uma formação discursiva para outra, uma vez que, como sujeito, está imersa em uma ou mais formações ideológicas.

O ser “pessoa cega” desdobra-se, então, “como o” e “no” processo de produção da linguagem. Essa produção, aportada pela teoria do discurso, considerada teoria de determinação histórica dos processos semânticos, é que dará conta do mesmo que se diz, que se enuncia, ou do que será dito diferentemente do(s) sentidos(s) outro(s) a ser(em) produzido(s) nas diferentes épocas da história, assim, o ser “pessoa cega” pressupõe de forma taxonômica “A experiência de não ver”, mas, numa perspectiva discursiva, “[...] está enraizada na dimensão sociocultural, depende do lugar e do contexto histórico.” (SANTOS, 2021, p. 98). Nesse sentido, importante reflexão é inaugurada por esse mesmo autor, abaixo, quando elucida que:

O direcionamento social compreensivo sobre a condição existencial de não-ver tem a ver com o veio circunstancial do tempo histórico, a tessitura relacional de cada indivíduo, as condições econômicas vivenciadas. Refere-se, ainda, às escolhas assumidas, isto é, o projeto existencial encarnado, a condução da própria trajetória determinada tão-somente por cada sujeito. Em uma descrição fática, sendo o ser-aí inserido em sua temporalidade situada, não se pode compreender a presença no mundo sem dispor da visão, como se tivesse encerrada no modo de ser-cego, privado da capacidade biológica de enxergar (SANTOS, 2021, p. 99).

Uma reflexão que ratifica a inconclusa “tecedura discursiva”, ato permanente de manter a trama, ou seja, o *continuum* dos discursos acerca do ser e estar no mundo na condição de pessoa cega, em que o não-ver é ressignificado pois também conforma um modo de existir de acordo com o “veio circunstancial histórico” que provoca a um “direcionamento social compreensivo” sobre essa ou aquela “condição existencial de não-ver”, e, sobretudo, dando a esta, um status outro do dizer-viver.

Ser e estar no mundo sem dispor da visão impõe ao sujeito desenvolver estratégias de maneira a empreender um modo próprio de se posicionar, dar sentido à existência, assumir uma postura crítica e combativa em face de uma sociedade que ainda se estrutura em padrões negadores das diferenças. Requer uma atitude resoluta, enfrentar os desafios de um mundo visuocêntrico, fundamentalmente permeado pelo ditame do ver, demonstrando uma inserção consciente, um agir

criativo, ressignificando com suas ações as concepções discriminatórias sobre a condição existencial de não ver (SANTOS, 2021, p. 101).

Assim compreendemos a produção escrita-discursiva das pessoas cegas no âmbito do Enem 2017: como consequência de um movimento de empreender modos de se posicionar, como materialização de atos sociais de linguagem e, sobretudo, como memória discursiva de sentidos históricos dados à sua existência. Uma produção que abriga relações de sentidos e germina tessituras intertextuais nas quais “todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo)” (ORLANDI, 2012, p. 22).

Futuro que “já-é”, futuro que “já-está-sendo”, futuro que é preteritamente produzido, na perspectiva da AD, no acontecer da linguagem como estrutura e como acontecimento propriamente dito: no que é dito e na forma como se diz, o que se estende às concepções acerca da deficiência, dos modelos e paradigmas que a definem, seja esse dizer realizado por um “processo parafrástico” (ORLANDI, 2021, p. 25): que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem); seja por um “processo polissêmico” (ORLANDI, 2021, p. 25): responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fontes da linguagem).

Essa tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem. Aí se situa a relação entre a variação, a multiplicidade inerente à linguagem e a sua contenção (institucional). Expressa-se assim o conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado, e aquilo que, no domínio do múltiplo, tem de se garantir, se legitimar, se institucionalizar. A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social; porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade (ORLANDI, 2012, p. 25).

A evidência da pessoa cega como centralidade num contexto de produção textual como a do Enem 2017, cuja evidência temática (e primeira) é da pessoa surda, confirma presença(s) que ressignificam uma ausência histórica determinante, porém inconforme a esse lugar. Uma ausência que vem sendo solapada, mas que ainda coexiste com um imaginário instituído como discurso fundador e mantenedor de práticas sociais excludentes, o que só reforça a necessidade de uma reavaliação ética de construções desvalorativas, modeladas pela cultura e que ainda persistem como parametrizações (des)reguladoras da sociedade contemporânea. Há que se construir outros possíveis a partir do paradigma inclusivo, uma vez que este também emerge como “outro possível”.

Diferentemente do que ainda permeia grande parte do imaginário social, a presença

no mundo sem dispor do sentido da visão não é significada como um fardo angustiante, uma existência inautêntica, um constante manifestar de insatisfação. O ser-á cego afetado pelos sedimentos valorativos de uma mundanidade visuocêntrica, legitimamente, expressa-se com indignação face às atitudes e compreensões pré-concebidas sobre o modo de existir sem ver. Movido por uma inquietude, cômico dos empecilhos impostos pela pragmática que fundamental o projeto societal vigente, não lhe resta saída senão cumprir a sentença condenatória de exercer o seu projeto de liberdade (SANTOS, 2021, 102).

É esse estado de indignação solidária, intencional e docente que intentamos praticar através do ato da pesquisa, nessa proposta de estudo em que nos permitirmos à mais uma oportunidade de exercer atitude reflexiva perante a compreensão desse modo diverso de existir. Entendemos o ato da escrita como direito e como responsabilidade, daí decorre a importância de garantir a aprendizagem da mesma via atividades de ensino, para todas as pessoas que dela puderem dispor, sem exceção.

A produção escrita-discursiva das pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017, reflete, assim, dois espaços importantes de significação: o primeiro, da manipulação de significações estabilizadas; o segundo das transformações do sentido. São estes espaços que abrigam mudanças importantes no que se refere à evolução conceitual-discursiva acerca da deficiência via filiações históricas que se organizam em memórias e apresentam redes de significância subjacentes a este termo, isso considerando-se que cada redação passa a ser integrante de um *ethos* discursivo (FILHO, 2013), em que pese o que cada pessoa escreve/inscreve a partir do lugar social que ela ocupa em suas relações com a intertextualidade, com a interdiscursividade e com a interdisciplinaridade.

Temos, então, na primeira categoria de análise a instauração desses dois lugares de significação: o primeiro, com a manipulação de uma significação estabilizada, qual seja, a da Libras como segunda língua oficial, quando, tal significação não possui sequer um fundamento jurídico-constitucional que a sustente, gerando, em nossa itinerância interpretativa, um efeito de sentido que transforma esse sentido como um já-sendo “estabilizado” e revela a histórica condição de privação linguística a que pessoas surdas vivenciam e de como essa condição acaba por ser característica a uma grande parcela da população brasileira, haja vista que, tal condição afeta a todas as pessoas que direta ou indiretamente coexistem com pessoas surdas e denuncia uma privação linguística de origem étnica, face aos povos originários indígenas e também a outros povos constituintes da formação nacional brasileira, como os imigrantes.

Na segunda categoria de análise esses dois espaços de significação emergem como reflexo de significações estabilizadas acerca do ser pessoa com deficiência, e, mais



especificamente, do ser pessoa cega, dentro das formações discursivas inscritas nos paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão e nos modelos sobrenatural, médico e social da deficiência. Essas relações paradigmáticas sedimentam-se, então, como memórias discursivas pois mesmo com as transformações propostas pelo paradigma da inclusão, mais recente, percebe-se a presença das formações discursivas anteriores que compõem o imaginário social acerca do ser cego/ser pessoa com deficiência.

A transformação desses sentidos estabilizados revela-se como efeito de sentido que assinala a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência e de uma assunção do lugar de sujeito, ou seja, da assunção de um lugar social ressignificando o existir do ser cego, descentralizando esta condição do não ver e deslocando-a para a condição de existir a partir de um ser-á cego.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao estabelecermos como questão de pesquisa “Que significados sobre a pessoa com deficiência, a partir da evidência da pessoa surda, são refletidos pela produção escrita-discursiva de pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017?” pretendíamos, de fato, destacar a centralidade da pessoa cega como sujeito autor/produtor de textos e a importância desta centralidade como objeto de ensino nos processos de escolarização da pessoa cega.

Esta centralidade germina o objetivo geral “Compreender que formações/memórias discursivas integram a produção escrita-discursiva de pessoas cegas no âmbito do Enem 2017” e desdobra dois objetivos específicos: 1. Identificar que discursos coexistem a partir da reflexão proposta pela temática direcionada aos desafios à formação educacional da pessoa surda no Brasil; 2. Compreender como essa produção escrita-discursiva possibilita a reflexão da própria condição de pessoa com cegueira a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda.

A partir desse resgate inicial da organização estrutural da pesquisa, e diante de tudo apresentado até aqui, traremos considerações que entendemos como relevantes e alinhadas à nossa questão, aos objetivos e às respectivas categorias de análise: a) Da afirmação de um paradigma inclusivo que coexiste com um discurso de privação linguística em relação à pessoa surda e b) Da reflexão da própria condição de pessoa com cegueira a partir da sinalização dos desafios para a formação educacional da pessoa surda.

Nessa itinerância de pesquisa acusamos a presença de significados que (des)orientam e/ou (des)regulam a existência de pessoas em seus corpos funcionalmente diversos: da

vivência da condição da deficiência como estigma social e historicamente cristalizado, da percepção dos limites impostos pela sociedade e do enfrentamento que também vem sendo tecido para ressignificar as compreensões já construídas, dando lugar a novas relações paradigmáticas tendo em vista a consolidação de uma sociedade mais inclusiva.

Esses significados são tecidos por meio das formações discursivas que também fundam memórias discursivas inscritas/escritas na produção textual de pessoas cegas no Enem 2017. Os paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão, assim como os modelos sobrenatural, médico e social situam a pessoa com deficiência em tempos e espaços lineares (ou não) e operam de forma sincrônica e diacrônica: isto porque, respectivamente, de um lado, indicam regulações de uma dada forma de parametrização que incide “sobre” e, ao mesmo tempo, é também parte daquela organização social, de outro lado essas formas de parametrização marcam evoluções que se sucedem em correspondência às próprias necessidades criadas pelos seres humanos, portanto, necessidades gerados “do” e “para” o trabalho, este, forma de se relacionar e modificar a natureza e as relações entre a mesma espécie, em suas diversas formas de existir.

São estes mesmos paradigmas/modelos e seu caráter regulatório (e organizatório) que materializam a discrepância e a assimetria destas relações, funcionando como base material, concreta, para o surgimento de novas relações paradigmáticas e novas ordens sociais a serem estabelecidas face às inquietações das pessoas que são diretamente afetadas à medida que adentram pelas brechas deixadas por essa circularidade histórica. As relações (ou a falta destas) serão elementos potencializadores ou inibidores dessa circularidade.

Essas relações são mediadas pela língua/linguagem. Em consonância com a psicologia histórico-cultural e com a pedagogia histórico-crítica entendemos que a vida social é a premissa para o desenvolvimento da língua: o signo e a palavra tanto são instituídos como instituem a mediação entre os seres e entre estes e a natureza, logo à pessoa com e sem deficiência não pode ser mais cerceado o direito a exercer a sua condição linguística, seja como aquela que fala/ouve, seja como aquela que sinaliza, lê e escreve, considerando-se suas singularidades.

É essa condição linguística que inscreve a pessoa cega como produtora de uma materialidade escrita-discursiva que, numa primeira instância, coloca a pessoa surda em evidência, problematizando, indagando e afirmando sua circunscrição linguística, fazendo-nos refletir sobre o lugar desta na composição da realidade multi e plurilíngue brasileira.

Numa segunda instância, essa mesma materialidade germina um viés de análise que também acusa a presença da “pessoa cega”, historicamente instituída como signo; como ser

periférico à lógica instituinte vidente e como sujeito de direitos que contesta, de maneira contínua e germinal, a lógica do ser “deficiente” para, então, através de sua atividade como ser de linguagem perceber-se como “pessoa com deficiência”.

A produção escrita-discursiva das pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017, reflete, assim, dois espaços importantes de significação: o primeiro, da manipulação de significações estabilizadas; o segundo, das transformações do sentido. São estes espaços que abrigam mudanças importantes no que se refere à evolução conceitual-discursiva acerca da deficiência via filiações históricas que se organizam em memórias e apresentam redes de significância subjacentes a este termo, isso considerando-se que cada redação passa a ser integrante de um *ethos* discursivo, em que pese o que cada pessoa escreve/inscreve a partir do lugar social que ela ocupa em suas relações com a intertextualidade, com a interdiscursividade e com a interdisciplinaridade.

Temos, então, na primeira categoria de análise a instauração desses dois lugares de significação: o primeiro, com a manipulação de uma significação estabilizada, qual seja, a da Libras como segunda língua oficial, quando, tal significação não possui sequer um fundamento jurídico-constitucional que a sustente, gerando, em nossa itinerância interpretativa, um efeito de sentido que transforma esse sentido como um já-sendo “estabilizado” e revela a histórica condição de privação linguística a que pessoas surdas vivenciam e de como essa condição acaba por ser característica a uma grande parcela da população brasileira, haja vista que tal condição afeta a todas as pessoas que direta ou indiretamente coexistem com pessoas surdas e denuncia uma privação linguística de origem étnica, face aos povos originários indígenas e também a outros povos constituintes da formação nacional brasileira, como os imigrantes.

A AD nos ampara na compreensão desses outros efeitos de sentido, além do que já está lá, do que parece ter sempre estado lá como, por exemplo, uma formação discursiva que aponta a Libras como própria e legítima à comunicabilidade, expressabilidade, transmissibilidade da pessoa surda, mas que, concomitantemente, comunica essa privação, essa dispersibilidade que segrega, separa, isola e culmina com o não exercício cidadão (linguístico, social, político) das pessoa(s)/comunidade(s) surda(s) e também das pessoas ouvintes em acessar a Libras.

O já-dito, isto é, a defesa de um exercício linguístico que não o da língua portuguesa, mas o da Libras pelos ouvintes, segundo lugar de significação, constitui um sentido construído a partir da constatação de um outro sentido que interpretamos, pelo que se diz nessa ambiência textual acessada: o da prática de uma privação linguística que segrega, separa

e isola. A materialidade escrita-discursiva em questão nos acena também uma outra posição enunciativa inscrita nos excertos acessados: a necessidade da valorização de uma cultura bilíngue, que contemple, num movimento de mão dupla, pessoas surdas e pessoas ouvintes, ampliando ainda mais esse segundo lugar de significação em nossa primeira categoria.

A partir da materialidade escrita produzida pelas pessoas cegas no Enem 2017, temos, assim, objetos simbólicos que são resultado de dizeres ideologicamente marcados: a privação linguística e a discriminação legada historicamente às pessoas surdas, interpeladas por novas formas de dizer quando reexistem não mais como vias de mão única, mas indagadas pela (i)lógica ouvinte que reverbera o acesso à Libras e o estabelecimento de uma cultura bilíngue.

A discursividade que compõem as redações em análise, a partir do recorte temático do Enem 2017, que se refere à formação educacional de pessoas surdas, evidencia a perversa atualização de uma ordem sócio-histórica e cultural de privação linguística através de uma outra potente discursividade: a da inverossímil afirmação da oficialização da Libras como segunda língua do Brasil.

Na segunda categoria de análise, os dois espaços de significação emergem como reflexo de significações estabilizadas acerca do ser pessoa com deficiência, e, mais especificamente, do ser pessoa cega, dentro das formações discursivas inscritas nos paradigmas da exclusão, segregação, integração e inclusão e nos modelos sobrenatural, médico e social da deficiência. Essas relações paradigmáticas/modelos sedimentam-se, então, como memórias discursivas pois mesmo com as transformações propostas pelo paradigma da inclusão, mais recente, percebe-se a presença das formações discursivas anteriores que compõem o imaginário social acerca do ser cego/ser pessoa com deficiência.

A transformação desses sentidos estabilizados revela-se como efeito de sentido que assinala a transição do modelo médico para o modelo social da deficiência e de uma assunção do lugar de sujeito, ou seja, da assunção de um lugar social ressignificando o existir do ser cego, descentralizando esta condição do não ver e deslocando-a para a condição do existir a partir de um ser-aí cego.

Do ponto de vista pedagógico, justificando nossa defesa ao direito da escrita, urge considerar a importância da presença de um sujeito autor, um “eu” que assume essa função porque produz linguagem e pela própria linguagem estabelece relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico) e, em paralelo, com a interioridade, a partir da qual elabora a sua identidade como autor, para assumir o papel autoral e aquilo que implica a assunção deste papel. Tal assunção pressupõe a inserção deste sujeito na cultura, e como sujeito, alguém que ocupa uma posição no contexto histórico-social.

O próprio caráter dissertativo-argumentativo que orienta a produção escrita do Enem, ao nosso ver, é um terreno propício para o exercício de uma escrita propositiva-reflexiva e para privilegiarmos a análise discursiva desse tipo de elaboração textual. Essa imersão discursiva redefine os nossos gestos de leitura porque expande-os para um olhar além da estrutura e dos aspectos formais da língua, não prescindindo-os; aguça nossa compreensão sobre a importância do discurso enquanto “racionalidade” explícita ou implícita; desafia-nos a rever uma prática docente que, necessariamente, precisa estar conectada com situações leitoras e escritoras que façam pensar, compreender e atuar sobre determinadas realidades.

O exercício docente não deve prescindir à consolidação do direito à escrita/leitura pela pessoa com deficiência, e, em especial, à pessoa cega, central em nosso estudo. Nossa imersão na materialidade linguística originária da prova de redação do Enem 2017, cujo tema foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, ratifica o compromisso que temos enquanto docentes da/na educação básica de mediar o aprendizado escolar da linguagem como um processo de transformação, de ação sobre o ambiente, sobre si e sobre a sociedade. Entendemos o ato da escrita como direito e como responsabilidade, daí decorre a importância de garantir a aprendizagem da mesma via atividades de ensino, para todas as pessoas que dela puderem dispor, sem exceção.

Promover o acesso à linguagem, como forma de percepção do mundo, de seus objetos e de seus fenômenos, como mecanismo de formação da consciência social, uma vez que significa a realidade, nomeando-a, significando-a, reelaborando-a é também um direito da pessoa com deficiência. Compreender a pessoa cega como ser de linguagem pressupõe percebê-la como autora, interlocutora, como elemento primordial à situação de uso da linguagem e também situado no contexto-histórico social, portanto, como ser integrante das condições de produção textual: seja de um texto oral/escrito, seja de um discurso que anuncia/denuncia um lugar social que é espaço de representações sociais e, sobretudo, que opera como lugar constitutivo das significações.

A pessoa cega existe, assim, como indivíduo que é “significante” e “significado” a partir das interpelações a que é submetida a partir da própria realidade em que está inserida, bem como a partir da(s) ideologia(s) que perpassam-na: esse conjunto de elementos a constitui como sujeito ao longo da história, logo elementos que compõem a formação discursiva, ou seja, o modo próprio de dizer, a materialização do discurso e a posição ideológica tem relação direta com o processo de significar/identificar a si e/ou ao outro que lhe seja semelhante ou dessemelhante.

Dessa forma, reafirmamos a pessoa cega como esse sujeito histórico singular que

ancora relações de pertença, grupo, atividade e engajamento. A leitura dos excertos das redações revela sujeitos enunciadores ao mesmo tempo em que os reúnem em ações e coações enunciativas que atestam o deslocamento desse sujeito inicial que, sendo um, no mínimo, é dois: falante empírico e enunciador linguístico.

Por outro lado, evidenciar a centralidade da pessoa cega nesse estudo com o aporte da Análise do Discurso implica em um movimento imersivo de leitura que se propõe a entrar em contato com a língua, com a história, levando em consideração as capacidades linguísticas reflexivas dos sujeitos em questão, o que não significa identificar um sujeito enunciador individual, mas de percebê-lo também nesse ou naquele contexto linguístico e social.

Vimos, nesse contexto, a centralidade da pessoa cega a partir da materialidade escrita-discursiva produzida na edição do Enem 2017. Essa centralidade caracteriza-se pela percepção de um outro efeito de sentido que revela um sujeito discursivo histórico como modos de comunicar e dizer que reforçam a necessidade de compreender a pessoa com deficiência numa perspectiva sociológica e heterônoma, que não prescinde o nosso “assujeitamento” a estas formas diversas de existências.

Assim compreendemos a produção escrita-discursiva das pessoas cegas no âmbito do Enem 2017: como consequência de um movimento de empreender modos de se posicionar, como materialização de atos sociais de linguagem e, sobretudo, como memória discursiva de sentidos históricos dados à sua existência, logo uma memória social inscrita em práticas e construída na e pela História. Consideramos, dessa forma, que a produção escrita-discursiva de pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017, recorte de nosso estudo, é uma profícua e importante circunscrição linguística porque como superfície discursiva, ou seja, como superfície de captação de efeitos de sentidos nos possibilita partir do enunciado concreto para a percepção do(s) objeto(s) discursivo(s) que materializa(m) nossa análise.

É essa intenção do dizer que nos renova o olhar de análise, não é o dito, mas o que “pode-estar-sendo-dito” que atrai nossa atenção e aguça o permanente e inconcluso exercício de leitura e interpretação. Ao empreender mais um gesto de leitura, dessa vez, centralizando a pessoa cega como um sujeito discursivo que reivindica uma metaposição enunciativa, percebemos uma atuação sociopolítica de reflexividade sobre a linguagem para falar do outro e para também falar de si. O funcionamento da língua é regulado e, paralelamente, regulador. O “ser pessoa cega” não existe apenas e através de um efeito de sentido, assim, mesmo que um sentido seja “eleito” outros sentidos serão (re)produzidos dadas as condições materiais decorrentes de necessidades que emergem na constituição e perpetuação da existência humana.

Em nossa análise, entendemos que esse lugar de sujeito também agrega um lugar social, este, permeado por um embasamento ideológico que demarca posicionamentos enunciativos. Dessa maneira, reafirmamos a importância da referida produção escrita como um profícuo campo de análise discursiva e como essa produção também precisa ser cada vez mais alvo de atenção no exercício pedagógico que não se estenda exclusivamente às aulas de língua portuguesa, mas a todas as áreas do conhecimento.

O sujeito enunciativo que se faz presente nos diversos excertos apresentados reitera o não alheamento à produção social da deficiência enquanto categoria conceitual, enquanto formação discursiva e, sobretudo, enquanto elemento identificador individual/coletivo no contexto da diversidade/diferença da espécie humana. Esses lugares anunciados e enunciados na materialidade escrita-discursiva que decorre de um evento de escrita como o proposto pelo Enem reúnem, assim, posições que evidenciam não uma ou outra pessoa com cegueira, mas, “a pessoa cega” como essa própria posição discursiva que é elaborada dentro de uma conjuntura sócio histórica em que o “ser cego” não configura-se tão somente a partir de uma privação sensorial, mas a partir desta e de todas as formações imaginárias que constituíram e constituem essa personalidade enquanto ser/coletividade social.

A produção-escrita discursiva das pessoas cegas, no âmbito do Enem 2017 indica um processo e um produto, um movimento de desconstrução de estereótipos sobre a presença no mundo sem a utilização da visão. Cada redação é uma ação individual/coletiva que contém vozes que reiteram que essa forma de existência não deixa de ser um desafio, pois é a experiência própria da cegueira numa sociedade vidente que é significada por outros discursos/constructos perpassados por preconceitos, disseminadores de uma prática social discriminatória.

Ao nos afetarmos com estas produções textuais das pessoas cegas no Enem 2017 e captarmos a projeção desse sujeito histórico, discursivo e enunciativo, tivemos a oportunidade de perceber esse outro efeito de sentido sobre o ser “pessoa cega”. A compreensão da cegueira como uma característica da espécie humana não santificá-la, demonizá-la ou mesmo naturalizá-la, mas entendê-la em seu viés sócio-histórico, porque como característica humana também é elemento originário e integrante de artefatos culturais: suscita necessidades, maneiras de ser, maneiras de interpretar, pressupõe uma materialidade no “ser cego” e no “existir cego”, o que, obviamente, não se faz só, não se faz só entre pessoas cegas, mas também entre pessoas não cegas, afinal, a existência e o seu pleno desenvolvimento depende de ações concretas e, sobretudo, sociais.

O paradigma inclusivo coexiste com um imaginário instituído como discurso fundador

e mantenedor de práticas sociais excludentes, o que só reforça a necessidade de uma reavaliação ética de construções desvalorativas, modeladas pela cultura e que ainda persistem como parametrizações (des)reguladoras da sociedade contemporânea. Há que se construir outros possíveis a partir do paradigma inclusivo.

Para nós que chegamos até aqui, empreender essa trilha imersiva, numa dada produção escrita-discursiva, constituiu-se como importante exercício interpretativo e compreensivo do ser “pessoa cega”, conforme as formações discursivas que pairam sobre a materialidade linguística em questão. O *corpus* discursivo tecido, na perspectiva da AD, mostra que tomar, ou mesmo, retomar a palavra, transformá-la em materialidade linguística é um ato social, em todos os seus alcances: nos conflitos que suscita e/ou dos quais advém, dos reconhecimentos que se operam, das relações de poder operantes que são questionadas, da constituição de identidades a partir da reconstituição/ressignificação destas e assim por diante.

No que se refere à pessoa cega, ratificamos a importância de intensificarmos o exercício docente e da pesquisa para aguçarmos nossa compreensão sobre essa forma característica de existir, na perspectiva de quem, de fato e de direito, tem essa presença entre nós, presença que não é única, ressignificada que é por quem vive, autenticamente, e, diversamente, o ser pessoa cega.

O ser “pessoa cega” desdobra-se, então, “como o” e “no” processo de produção da linguagem. Essa produção é que dará conta do mesmo que se diz, que se enuncia, ou do que será dito diferentemente do(s) sentidos(s) outro(s) a ser(em) produzido(s) nas diferentes épocas da história, assim, o ser “pessoa cega” pressupõe de forma taxonômica a experiência do não ver, outrossim, numa perspectiva discursiva, está enraizada na dimensão sociocultural, dependendo do lugar e do contexto histórico.

Enfim, nossas derradeiras linhas. Chegar até aqui significa compreender que o fim é mais um ponto de partida que esperamos inspirar em todas as pessoas que acessarem este trabalho de pesquisa, ainda que este tenha sido gestado em meio ao meu testemunho de sujeito histórico do contexto adverso trazido pela pandemia da Covid-19, no qual precisamos recomeçar, reflorescer repetidas vezes, e, diante de tantas perdas, reiterarmos que a busca e a construção de novos conhecimentos foi o que nos salvou, foi o que legou à humanidade a oportunidade de não sucumbir à violência disseminada pela ignorância e pelo negacionismo. Sobrevivi, sobrevivemos! Viva a ciência, viva a pesquisa! Vidas importam!



## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABREU, R. N. Estatutos jurídicos e processos de nacionalização de línguas no Brasil: considerações à luz de uma emergente teoria dos direitos linguísticos. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 2, 30 jun. 2018. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1324>. Acesso em; 26 set. 2021.

ABREU, Ricardo Nascimento. Exercício da cidadania e direitos humanos – As funções da Competência V na redação do ENEM. In: GARCEZ, Lucília Helena do Carmo; CÔRREA, Vilma Reche (Orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016a.

ABREU, Ricardo Nascimento. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria (orgs.) *Sociolinguística e Política Linguística: Olhares Contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016b, p. 163 -188.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund-. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AGÊNCIA BRASIL. *Lei que oficializa a Língua Brasileira de Sinais, para surdos, não é cumprida*. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2004-04-24/lei-que-oficializa-lingua-brasileira-de-sinais-para-surdos-nao-e-cumprida>. Acesso em: 27 set. 2021.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais)

ALISSON, Elton. *Novo instrumento reduz tempo de aprendizado de braille*. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/novo-instrumento-reduz-tempo-de-aprendizado-de-braille/17250/>. Acesso em: 27 mai. 2021.

ALVES, Milton Ruiz; ÁVILA, Marcos; NISHI, Mauro. *As condições de saúde ocular no Brasil*. Disponível em: [http://www.cbo.net.br/novo/publicacoes/Condicoes\\_saude\\_ocular\\_IV.pdf](http://www.cbo.net.br/novo/publicacoes/Condicoes_saude_ocular_IV.pdf). Acesso em: 05/02/2019.

AMERICO, Solange Maria. *Memoria auditiva e desempenho em escrita de deficientes visuais*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, SP, 2002. 128 p. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253514/1/Americo\\_SolangeMaria\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253514/1/Americo_SolangeMaria_M.pdf). Acesso em: 04 jan. 2017.

ANGELO, Rogerio de Castro. *O que são funções da linguagem?* Disponível em: Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=48991>. Acesso em: 07 dez. 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed.

São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARRETO, Juliana. Quase brancos, quase pretos. Após longa discussão histórica, pardo ganha nova identidade: negro de pele clara. *Entrevista concedida a Nathalia Geraldo*. Universa. 20 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/reportagens-especiais/quase-brancos-quase-pretos/index.htm#end-card>. Acesso em: 21 nov. 2020.

BARROS, Alessandra Santana Soares. Formação para professores: mídia e deficiência: aportes sócio-antropológicos. *Youtube*. Apresentação 27/11/2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4sLUlSkRUY&feature=youtu.be>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BARROS, Alessandra. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. *Saude soc.* [online]. 2005, vol.14, n.3, pp.119-133. ISSN 0104-1290. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000300008>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902005000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 06 jan. 2017.

BATISTA, Rafael. *Enem 20 anos: a transformação da maior prova do Brasil*. 21/12/2018. Disponível em: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-20-anos-transformacao-maior-prova-brasil.htm>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BELTRÃO Licia Maria Freire. Produção de textos na escola. In: MUNIZ, Dinéia Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena P. M. de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. (orgs.). *Entre Textos, Língua e Ensino*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 101-142.

BENGSTON, Clarissa; PINO, Douglas. Inclusão e letramento para estudantes com deficiência. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. (orgs.). *Letramento para o estudante com deficiência*. São Carlos, SP: Edufscar, 2018, p. 28-39.

BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Najji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. In: *Cad. Pes.* São Luís, v. 24, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernodepesquisa/article/view/6804/4367>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SIEMS, Maria Edith Romano. Fontes do conhecimento histórico em Educação e Educação Especial: entre a tradição e a renovação In: *Revista Educação Especial*. V. 33, 2020. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2020: cartilha do participante*. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_b](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_b)

asica/a\_redacao\_do\_enem\_2020\_-\_cartilha\_do\_participante.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille* / elaboração: DOS SANTOS, Fernanda Christina; OLIVEIRA, Regina Fátima Caldeira de – Brasília-DF, 2018, 3. ed. 120p.

BRASIL. *Redação do ENEM 2017*: Cartilha do participante do ENEM. MEC/INEP/DAEB. Setembro, 2017a.

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf)

Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. Prova de Redação Enem 2017. *Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Prova de Redação*. 2017b. Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2017/cad\\_1\\_prova\\_azul\\_5112017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf) . Acesso em 02 ago. 2021.

BRASIL. *Redação do ENEM 2016*: Cartilha do participante do ENEM. MEC/INEP/DAEB. Setembro, 2016.

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf)

Acesso 31 jan. 2019

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). D.O.U., 07 jul. 2015.

Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. *Nota técnica nº 55, de 10 de maio de 2013*. Apresenta orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Disponível em:

<https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. (Organização de Maria Salete Fábio Aranha). Brasília: MEC, SEESP, 2005a. (Coleção Saberes e Práticas da Inclusão)

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005b. (Coleção Saberes e Práticas da Inclusão - Educação Infantil)

BRASIL. *Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos*. (Organização de Maria Salete Fábio Aranha). Brasília: MEC, SEESP, 2005c. (Coleção Saberes e Práticas da Inclusão)

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Lei da Língua Brasileira de Sinais; Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais)*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 25 abr. 2002, Seção 1, p. 23.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19610.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19610.htm). Acesso em: 04 jun. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 03 junho 2019.

BRASIL. *Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 09 fev. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Capítulo III, Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I da Educação. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.mpgp.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao\\_federal\\_de\\_1988\\_-\\_da\\_educacao.pdf](http://www.mpgp.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf). Acesso em: 06 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 29 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 08 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da educação/gabinete do ministro. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do EM. *Diário Oficial da União de 01/06/1998* (nº 102-e, seção 1, pág. 5). Disponível em: [http://www.editoramagister.com/doc\\_348638\\_PORTARIA\\_N\\_438\\_DE\\_28\\_DE\\_MAIO\\_DE\\_1998.aspx](http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx). Acesso em: 31 jan. 2019.

BRASIL. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)* / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Versão digital e atual. Brasília: SEDH/PR, 2010, 308p. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)* / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. 76 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-planonacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-planonacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)* / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (DNEDH)*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. 76p. Disponível em: <http://>

www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/12a-conferencia-nacional-de-direitoshumanos/educacao-em-direitos-humanos/caderno-de-educacao-em-direitoshumanos-diretrizes-nacionais. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRESOLIN, Keberson. Autonomia versus heteronomia: o princípio da moral em Kant e Levinas. In: *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 166-183, set./dez. 2013. Disponível em:

[http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2211/pdf\\_179?fbclid=IwAR1cpGLztFNDU60KcUswypnE2jRDbA\\_S66ibChAdxiYWGbMvPkD0UYJqM](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/2211/pdf_179?fbclid=IwAR1cpGLztFNDU60KcUswypnE2jRDbA_S66ibChAdxiYWGbMvPkD0UYJqM). Acesso em: 19 nov. 2020.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. *O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar*. São Paulo: Newswork, 1996.

BUENO, Paloma. *A Libras NÃO é o segundo idioma oficial do Brasil!* Post publicado em 21 de abril de 2019. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/libras-n%C3%A3o-%C3%A9-o-segundo-idioma-oficial-do-brasil-paloma-bueno>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BUNZEN, Clecio. Apresentação. In: STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CAMPOS, R. Atención educativa a niños ciegos paralíticos cerebrales. In: *Revista Integración* n° 4. ONCE. Madrid, 1990.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, pp. 171-193.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. São Paulo: Editora Forense Universitária, 1995.

CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. Trad. Clebson Luiz de Brito e Wander Emediato de Souza. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (orgs.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 13-29.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. da tradução Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLEMENTINO, Cláudio Leite. A classificação da visão monocular como modalidade de deficiência visual. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XXI, n. 175, ago 2018. Disponível em: [http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=20622&revista\\_caderno=7](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=20622&revista_caderno=7). Acesso em: 05 fev. 2019.

CORREÇÃO. *Verbetes on-line*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/correcao/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

COSTA, Carolina Severino Lopes da. Letramento para estudantes cegos e com baixa visão. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. (orgs.). *Letramento para o estudante com deficiência*. São Carlos, SP: Edufscar, 2018, p. 40-59.

COULMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DINIZ, Débora; PEREIRA, Natália; SANTOS, Wederson. 2009. *Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo*. *Reciis*, v. 3, n. 2, p. 16-23.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur, Rev. int. direitos human.*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-7, Dec. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jan. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)

DOMINGUES, Celma dos Anjos [et.al.]. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: *Cadernos CEDES*, Campinas, vol. 19, n. 44, 1998, p. 85-106. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 16 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. *Revista InCantare*, [S.l.], abr. 2014. ISSN 2317-417X. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181>>. Acesso em: 05 Jan. 2022.

FIGUEIREDO, Rosana Mendes Éleres de; KATO, Olívia Misae. Estudos nacionais sobre o ensino para cegos: uma revisão bibliográfica. In: *Rev. bras. educ. espec.* vol.21 no.4 Marília Oct./Dec. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000400011>

FILHO, José Gomes. *Linguagem, discurso e exclusão: uma abordagem discursiva da intolerância linguística em textos escolares*. Salvador: Quarteto, 2013.

GALLEFI, Dante. *Prefácio*. In: SANTOS, Robenilson Nascimento dos. *O ser-á cego: ler, escrever, pesquisar e produzir conhecimento*. Curitiba: Appris, 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. *Uma reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa*. Disponível em: [http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analise-do-discurso/textos/UMA%20REFLEXO%20SOBRE%20ALGUNS%20CONCEITOS%20DA%20ANLISE%20DO.pdf/at\\_download/file](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analise-do-discurso/textos/UMA%20REFLEXO%20SOBRE%20ALGUNS%20CONCEITOS%20DA%20ANLISE%20DO.pdf/at_download/file). Acesso em: 17 nov. 2017.

GIL, Marta. *Linha do tempo: leis, diretrizes e programas sobre Educação Especial*. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/30480>. Acesso em: 06 fev. 2019.

GÖES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem Surdez e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. Formação de professores para inclusão escolar: perfil de cursistas de um curso de aperfeiçoamento em letramento para o estudante com deficiência. In: GONÇALVES, Adriana Garcia; CIA, Fabiana; CAMPOS, Juliane Ap. de Paula P. (orgs.). *Letramento para o estudante com deficiência*. São Carlos, SP: Edufscar, 2018, p. 10-27.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2020*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/xxxxxx>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/xxxxxx>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/xxxxxx>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/xxxxxx>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/xxxxxx>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2015*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/xxxxxx>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2014*. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/xxxxxx>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatísticas do Exame Nacional de Ensino Médio 2013*. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/xxxxxx>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório final 1998* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: [s.n] 77 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+relat%C3%B3rio+final+98/f4cf226a-6961-4289-9afb-da8c0032ff89?version=1.2>. Acesso em: 28 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório final 1999* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2000. 174 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+Relat%C3%B3rio+Final+1999/77da3469-833f-4bec-86f8-10dcd882e262?version=1.2>. Acesso em: 28 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório pedagógico 2000* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2001. 161 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+2000/87c79c40-96b6-4734-9d76-f7c1d607b8e3?version=1.2>. Acesso em: 28 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório pedagógico 2001* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: [s.n] 155 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2001.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2001.pdf). Acesso em: 28 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório pedagógico 2002* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: [s.n] 192 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2002.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2002.pdf). Acesso em 28 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório pedagógico 2003* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: [s.n] 198 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2003.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2003.pdf). Acesso em 30 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório pedagógico 2004* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: [s.n] 174 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2004.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2004.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame*



*Nacional do EM – Enem: relatório pedagógico 2005* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: [s.n] 188 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2005.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2005.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório pedagógico 2006* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: [s.n] 181 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2006.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2006.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório pedagógico 2007* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: [s.n] 201 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2007.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório pedagógico 2008* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: [s.n] 307 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2008.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2008.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Exame Nacional do EM (Enem): relatório pedagógico 2009-2010* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2013. 136 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2009\\_2010.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório pedagógico: ENEM 2011-2012*. Brasília, DF: INEP, 2015. 236 p. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Pedag%C3%B3gico+Enem+2011-2012/b29257e3-2a6c-44a3-992a-02130c379ba9?version=1.2>. Acesso em: 30 jan. 2019.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

JINZENJI, Mônica Yumi. Leitura e escrita femininas no século XIX. In: *Cad. Pagu*, Campinas, n. 38, p. 367-394, junho 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332012000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332012000100013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 mai. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332012000100013>.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Política de Acessibilidade e Exame Nacional do EM (Enem). In: *Educ. Soc.* Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-47, abr-jun 2017. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200453&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200453&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 16 mar. 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-733020171151513>.

JESUS, Ivone Silva de. *Olhares e Histórias de Vida que Emanam da Voz: A Construção da Identidade Étnico-Racial de Pessoas Cegas*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, 2010. Disponível em:[http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/ivone\\_silva\\_de\\_jesus.pdf](http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/ivone_silva_de_jesus.pdf). Acesso em: 21 nov. 2020.

JESUS, Ivone Silva de. *Literatura infantil e estigma: possibilidades de reflexão sobre o corpo “diferente”*. Trabalho de Conclusão de curso (TCC). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Curso Pedagogia, 2016.

JESUS, Patrícia Silva de. *Livros sonoros: audiolivro, audiobook e livro falado*. 09/12/2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/livros-sonoros>. Acesso em: 04 jun. 2021.

KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 103-127.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 7. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

LIMA, Ana Paula Paschoal Pinto. *A literatura como direito fundamental*. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=16738419b15b05e7> Acesso Em: 23 fev. 2019.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da História: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; VIEIRA, Sônia Chagas. *Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses*. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

LUDKE, Menga e ANDRE, Marli. E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. Temas Básicos de Educação em Ensino*. São Paulo: EPU. 1986.

LUZ, Itacir Marques. Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. v.13. n.1 [31]. 2013, p. 69-94. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38825/20343>. Acesso em: 11 mai. 2021. <https://doi.org/10.4322/rbhe.2013.015>.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. *Revista Esboços*, v. 9, n. 9, p. 87-101, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563/9837>. Acesso em: 23 jan. 2021.

MARQUEZAN, Reinoldo. *O deficiente no discurso da legislação*. Campinas, SP: Papyrus, 2009. (Série Educação Especial)

MARTINEZ, Amanda Botelho Corbacho. *Entre a leitura oral e a leitura tátil: letramentos de jovens cegos na contemporaneidade*. 2019. 236 f. il. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32546/4/Tese%20Amanda%20Martinez.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia Histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Formação de Professores)

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MAZIÈRE, Francine. *A análise do discurso: história e práticas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, setembro-dezembro, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000300003>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. O atendimento educacional especializado – AEE em sala de recursos: desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (orgs.). *Educação especial em contexto inclusivo: reflexão e ação*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 93-105.

MONTES, Aline Lucia Baggio; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Reconhecimento de

Línguas de Sinais: estudo comparado Brasil-Suécia. *Revista Educação Especial*. V 32, 2019, p. 01-22. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/37656/html>. Acesso em: 24 jul. 2021. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X37656>

MUNIZ, Dinéa Maria Sobral; LIMA, Maria Lucileide Mota. Leitura, diálogo e educação. In: MUNIZ, Dinéa Maria Sobral; SOUZA, Emília Helena P. M. de; BELTRÃO, Lícia Maria Freire. (orgs.). *Entre Textos, Língua e Ensino*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 143-164.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Direitos Humanos e Educação: A Polêmica em torno da Prova de Redação do Enem 2015 e 2017. *Trab. linguist. apl.* Campinas, v. 57, n. 2, p. 731-755, ago. 2018. Disponível em  
 <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132018000200731&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132018000200731&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 fev. 2019.  
<http://dx.doi.org/10.1590/010318138652290382661>.

O GLOBO. *Vestibular chinês tem dois milhões de candidatos a mais que o Enem*. Edição de 25 de outubro de 2013. Disponível em:  
<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/vestibular-chines-tem-2-milhoes-de-candidatos-mais-do-que-enem-10540014>. Acesso em: 28 mar. 2019.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n. 7, 2009, p. 19-26.

OLIVEIRA, Junia. 20 anos do Enem: confirma a história do exame e o que mudou nesse período. In: *Jornal Estado de Minas Educação*. Disponível em:  
[https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/11/11/internas\\_educacao,1004738/20-anos-do-enem-confirma-a-historia-do-exame-e-o-que-mudou-nesse-perio.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/11/11/internas_educacao,1004738/20-anos-do-enem-confirma-a-historia-do-exame-e-o-que-mudou-nesse-perio.shtml). Acesso em: 25 fev. 2021.

OLIVEIRA, Klebson. *Negros e escrita no Brasil do século XIX: sócio-história, edição filológica de documentos e estudo linguístico*. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Doutorado em Letras). Salvador, Bahia, 2005. 1198 p; 2v. <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12042>. Acesso em 11 mai. 2021.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni P. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *O que é Linguística*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção Primeiros Passos)

PALHARES, Isabela. *Justiça proíbe Enem de zerar redação que violar direitos humanos*. 26 de outubro de 2017. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/justica-proibe-enem-de-zerar-redacao-que-violar-direitos-humanos/>. Acesso em: 30 mar. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 63-90.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni P. Orlandi. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução Bethania S. Mariani [et al.]. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

PEREIRA, Ana Maria Baila Albergaria. *Viagem ao Interior da Sombra: Deficiência, Doença Crônica e Invisibilidade numa Sociedade Capacitista*. Dissertação de Mestrado em Sociologia, 2008, 257 fls. Universidade de Coimbra Faculdade de Economia / Centro de Estudos Sociais/Programa de Mestrado e Doutorado "Pós-Colonialismos e Cidadania Global". Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8517/1/Ana%20B%20Pereira%20-%20Tese%20de%20Mestrado%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20com%20Capa.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

PERES, Eliane. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos “sem arquivos”. In.: *Cadernos de História da Educação*, v.19, n.1, p.149-166, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/52701/28153/>. Acesso em: 11 mai. 2021. <https://doi.org/10.14393/che-v19n1-2020-10>.

PERKINS Braille. *A história de uma das máquinas Braille mais usadas no mundo*. Disponível em: <http://www.tecnologiasassistivas.com.br/blog/765/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. *Por um pensar sociológico sobre a deficiência*. Curitiba: Appris, 2015.

POKER, Rosimar Bortolini. [et al.]. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

SANTOS, Robenilson Nascimento dos. *O ser-á cego: ler, escrever, pesquisar e produzir conhecimento*. Curitiba: Appris, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Disponível

em:

[https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA\\_SOBRE\\_DEFICIENCIA\\_NA\\_ERA\\_DA.pdf?1473203540](https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540). Acesso em: 31 mar. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *O conceito de Acessibilidade*. Disponível em:

<http://www.bengalalegal.com/romeusasaki>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SAUSSURRE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007, p. 66-78.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. *Para além do visível: princípios para uma audiodescrição menos visocêntrica*. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29344/1/silvamanoela.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. In: *Revista Lusófona de Educação*. v. 13 n. 13 (2009). Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562>. Acesso em 06 jan. 2022.

SILVA, Natali; OLIVEIRA, Thereza Bastos. *Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência*. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idin\\_scrito\\_736\\_e26a65969cccf3441ecf8a14885ecf6e.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2013/Trabalho_Comunicacao_oral_idin_scrito_736_e26a65969cccf3441ecf8a14885ecf6e.pdf). Acesso em: 12 jan. 2022.

SILVEIRA, Deise Mônica Medina. *Audiodescrição de charges e cartuns no livro didático digital: uma proposta de parâmetros à luz da Gramática do Design Visual / Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29669/1/Tese%20Deise%20M%C3%B4nica%20Medina%20Silveira.pdf>. Acesso em 21 jan. 2020.*

SOUZA, Paulo Renato. Apresentação. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). *Exame Nacional do EM – Enem: relatório pedagógico 2002 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília: [s.n] 192 p. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2002.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2002.pdf). Acesso em 15 mar. 2019.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lúcia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs). *Periodização*

*histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 35-61.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Discurso das elites e racismo institucional. Trad. Glaucia Proença Lara e Regina Célia Vieira. In: LARA, Glaucia Proença; LIMBERTI, Rita Pacheco (orgs.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 31-48.

XAVIER, Andre Nogueira. *Descrição fonético-fonológica dos sinais da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS)*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Linguística. Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral. Disponível em:  
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-18122007-135347/publico/Dissertacao.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021.