UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

RENATA TELES DA SILVA

**A Banca da Ciência e a pessoa com deficiência visual:
um estudo sobre a acessibilidade atitudinal na difusão científica**

São Paulo

2018

RENATA TELES DA SILVA

**A Banca da Ciência e a pessoa com deficiência visual:
um estudo sobre a acessibilidade atitudinal na difusão científica**

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 17 de outubro de 2018. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de concentração:

Crítica da Cultura

Orientador:

Prof. Dr. Luis Paulo de Carvalho Piassi

São Paulo

2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)
CRB 8 - 4936

Silva, Renata Teles da

A Banca da ciência e a pessoa com deficiência visual: um estudo sobre acessibilidade atitudinal na difusão científica / Renata Teles da Silva ; orientador, Luís Paulo de Carvalho Piassi. – 2018
297 f.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo.
Versão corrigida

1. Deficiente visual. 2. Idosos - Aspectos sociais. 3. Ciência - Estudo e ensino. 4. Acessibilidade ao meio físico. 4. Educação não formal. 5. Inclusão. 6. Educadores. 7. Divulgação científica. I. Piassi, Luís Paulo de Carvalho, orient.
II. Título

CDD 22.ed.- 362.41

Nome: SILVA, Renata Teles da.

Título: A Banca da Ciência e a pessoa com deficiência visual: um estudo sobre a acessibilidade atitudinal na difusão científica.

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de concentração:

Crítica da Cultura

Aprovada em: 17/10/2018

Banca Examinadora

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo

Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Engenharia

Profa. Dra. Karina Soledad Maldonado Molina

Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação

Profa. Dra. Silvana Zajac

Universidade Federal de São Paulo

Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas

*Para o meu pai, Antonio Teles da Silva (in memoria), que,
mesmo sem querer, me fez enxergar a vida de outra maneira*

Agradecimentos

Especialmente à minha mãe, Neuza, que é a minha base, meu alicerce e o meu seguro.

Ao Prof. Dr. Luís Paulo de Carvalho Piassi pelo apoio, orientação e motivação para meu desenvolvimento intelectual e acadêmico.

Aos/às mediadores/as da Banca da Ciência que, sem eles/as, esta pesquisa não teria se realizado.

Ao/às idosos/as da Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia que em todas as intervenções nos receberam com muito carinho.

À CAPES pela concessão de bolsa de Mestrado, tornando possível a dedicação exclusiva à pesquisa.

À Profa. Dra. Madalena Pedroso Aulicino e ao Prof. Dr. Eder Pires de Camargo pela orientação no exame de qualificação.

Às minhas irmãs, Rosangela e Regiane, que são minhas amigas conselheiras e deixam minha vida mais leve.

Ao meu namorado, Kaíque, por me inspirar, motivar e ampliar meus horizontes.

À minha filha de quatro patas, Luna, por ser minha alegria diária e companheira nas madrugadas em claro compondo esta dissertação.

Ao meu sobrinho, Gabriel, que é o irmão mais novo que não tive e que sempre me faz voltar a ser criança.

À Viviane Sarraf pela inspiração, formação e empréstimo dos filmes com audiodescrição para a realização da oficina.

À Liliane Garcez pela predisposição e ensinamentos na roda de conversa.

À minha amiga, Teresinha, pela confecção das vendas dos olhos para a realização das oficinas.

À Deus e a todas as forças Divinas que me sustentam, me protegem e me guiam!

*“Não deixaremos de explorar e, ao término da
nossa exploração, deveremos chegar ao ponto de
partida e conhecer esse lugar pela primeira vez”*

Thomas Stearns Eliot

RESUMO

SILVA, Renata Teles da. **A Banca da Ciência e a pessoa com deficiência visual**: um estudo sobre a acessibilidade atitudinal na difusão científica. 2018. 297f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Versão corrigida.

A Banca da Ciência é um projeto interdisciplinar da Universidade de São Paulo de intervenções não-formais de difusão dialógica crítica da Ciência para pessoas de todas as faixas etárias. Contudo, seus mediadores, estudantes de diferentes cursos de graduação, carecem de formação acadêmica na área de acessibilidade e inclusão para pessoas com deficiência. Nesse âmbito, surgem as seguintes questões: há barreiras atitudinais por parte dos/as mediadores/as da Banca da Ciência na difusão científica para os/as idosos/as com deficiência visual? Qual a percepção que esses/as mediadores/as têm sobre as pessoas com deficiência visual? Colocando-os frente à uma situação concreta envolvendo pessoas cegas, suas percepções mudam de alguma maneira? Para responder estas questões, esta pesquisa objetivou analisar as intervenções da Banca da Ciência quanto à acessibilidade atitudinal de seus/as mediadores/as para idosos/as com deficiência visual em espaço não-escolar, uma vez que o processo de envelhecimento da população brasileira vem sendo enfatizado e a igualdade de oportunidade não pode ser confundida com a igualdade de tratamento. Desse modo, temos como objetivos específicos: 1. Entender a percepção dos/as mediadores/as da Banca da Ciência sobre acessibilidade, inclusão e multissensorialidade para pessoas com deficiência visual; 2. Analisar como os/as mediadores/as formulam suas intervenções acessíveis para os/as idosos/as cegos/as ou com baixa visão; 3. Averiguar como os/as mediadores se portam perante aos/as idosos/as com deficiência visual; e, 4. Constatar se depois das intervenções, as percepções dos/as mediadores/as sobre as pessoas com deficiência visual se modificam. Temos três hipóteses acerca dos/os mediadores/as: i. mesmo demonstrando interesse na inclusão das pessoas com deficiência visual, permanecem com atitudes preconceituosas e estereotipadas; ii. eles/as reduzem a deficiência à questão do sentido; e, iii. a percepção deles/as muda depois do contato com as pessoas com deficiência visual. A reprodução desta pesquisa se caracterizou sob a linha pesquisa participante e a análise da linguagem dos/as mediadores/as ocorreu com referência no Construcionismo Social e na Análise do Discurso francesa. Constatamos que por mais que alguns/as mediadores/as apresentaram atitudes estereotipadas, discriminatórias e de medo, há tentativa de aproximação com os/as idosos/as cegos ou com baixa visão. Verificamos que

todos/as mediadores/as definiram a deficiência visual pelo modelo médico, reduzindo a deficiência à questão do sentido e alguns/as possuem percepção fundamentada em modelo mítico sobre a deficiência visual, isto é, uma percepção histórica cultural muito sólida em deficiência como algo que limita e impossibilita as pessoas cegas de se locomoverem, de estudarem e/ou participarem ativamente de pesquisas acadêmicas. Alguns/as mediadores/as têm noção superficial sobre acessibilidade, inclusão e multissensorialidade para pessoas com deficiência visual. Depois das intervenções, foi possível constatar que os/as mediadores/as continuaram reduzindo a deficiência visual à questão do sentido, contudo, eles passaram a se perceberem como seres Tateante, ouvinte, degustante e olfativo. Consideramos necessária uma qualificação de seus/as mediadores/as continuamente e uma multissensorialidade de seus produtos culturais em suas intervenções para quando se deparar com as pessoas com deficiência visual.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência visual. Acessibilidade atitudinal. Inclusão. Difusão científica. Educação não-formal.

ABSTRACT

SILVA, Renata Teles da. **The Stand of Science and the person with visual impairment:** a study about attitudinal accessibility in scientific diffusion. 2018. 297f. Dissertation (Master in Philosophy) – Post-Graduate Program in Cultural Studies, School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2018. Corrected version.

The Stand of Science is an interdisciplinary project of the University of São Paulo of non-formal interventions of critical dialogical diffusion Science for people of all age groups. However, their mediators, students of different undergraduate courses, lack academic training in the area of accessibility and inclusion for people with disabilities. In this context, the following questions arise: are there attitudinal barriers on the part of the Stand of Science mediators in the scientific diffusion for the visually impaired elderly? What are the perceptions these mediators have about visually impaired people? Placing them in the face of a concrete situation involving blind people, do their perceptions change in any way? In order to answer these questions, this research aimed to analyze the interventions of the Stand of Science regarding the attitudinal accessibility of its mediators for the visually impaired elderly in non-school space, because the process of aging of the Brazilian population has been emphasized and equality of opportunity can not be confused with equal treatment. In this way, we have specific objectives: 1. Understand the perception of the mediators of the Stand of Science on accessibility, inclusion and multisensoriality for people with visual impairment; 2. Analyze how mediators formulate their interventions accessible to the blind and low vision elderly; 3. To find out how mediators behave towards the visually impaired elderly; and, 4. Find out if after the interventions, the perceptions of the mediators about people with visual impairment change. We have three hypotheses about mediators: i. even showing interest in the inclusion of people with visual impairment, remain with prejudiced and stereotyped attitudes; they reduce disability to the question of meaning; and, their perception changes after contact with people with visual impairment. This research was characterized under the line participant research and the analysis of the language of the mediators occurred with reference in Social Constructionism and Analysis of the French Discourse. We found that although some mediators presented stereotyped, discriminatory and fearful attitudes, there is an attempt to approximate with the elderly blind or with low vision. We verified that all mediators defined visual impairment by the medical model, reducing disability to the issue of meaning and some have a mythological model based on visual impairment, that is, a very solid cultural historical perception of disability

as something that limits and makes impossible the blind people to get around, to study and / or actively participate in academic research. Some mediators have a superficial notion of accessibility, inclusion and multisensoriality for visually impaired people, inferring from the interpretation of the words in the question act. After the interventions, it was possible to verify that the mediators continued reducing the visual deficiency to the matter of the sense, nevertheless, they came to perceive themselves as beings touching, listener, tasting and olfactory. We consider it necessary to continually qualify your mediators and multisensoriality of your cultural products in your interventions for when you encounter visually impaired people.

Keywords: People with visual impairment. Attitudinal accessibility. Inclusion. Scientific diffusion. Non-formal education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida	77
Figura 2 – Sugestões de definições para espaço formal e não-formal de Educação	90
Figura 3 – Bancas móveis da Banca da Ciência	94
Figura 4 – Bancas móveis da Banca da Ciência	95
Figura 5 – Apresentação da Banca da Ciência na Estação Luz da CPTM para público diverso	97
Figura 6 – Apresentação da Banca móvel na EACH/USP para alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual da Zona Leste de São Paulo	97
Figura 7 – Apresentação da BC na EACH/USP para alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual da Zona Leste de São Paulo	98
Figura 8 – Visita à SACNSG	116
Figura 9 – Mediadores/as assistindo um filme com audiodescrição	120
Figura 10 – Mediadoras se locomovendo/ guiando nos pisos táteis na EACH.....	121
Figura 11 – Mediadoras se locomovendo/ guiando no gramado do campus da EACH/USP	122
Figura 12 – Mediadores/as se locomovendo/ guiando no prédio da EACH/USP	122
Figura 13 – Roda de conversa com Liliane Garcez	123
Figura 14 – Blocos de Encaixe	127
Figura 15 – Dominó de Formas Geométricas	127
Figura 16 – Dominó de Formas Geométricas em relevo	128
Figura 17 – Paciência de cores	129
Figura 18 – Paciência de cores com diferentes texturas	130
Figura 19 – Tetra Cores	131
Figura 20 – Tetra Cores com diferentes texturas	131
Figura 21 – Maquete tátil-visual do Sistema Solar	133
Figura 22 – Intervenção raciocínio através dos jogos lógicos	141
Figura 23 – Idosa cega jogando atentamente	142
Figura 24 – Idosa cega sorrindo enquanto joga	142
Figura 25 – Idoso com baixa visão brincando com o Bloco de Encaixe	143
Figura 26 – Idoso com baixa visão brincando com o Paciência de Cores com diferentes texturas	144
Figura 27 – Intervenção Sistema Solar por intermédio de maquete tátil-visual	146
Figura 28 – Idosa cega tateia planeta representado por isopor	146
Figura 29 – Idoso cego resistindo a participar da intervenção com as representações dos planetas feitas de isopor	147
Figura 30 – Idoso cego interagindo na intervenção com as representações dos planetas feitas de isopor	147
Figura 31 – Palavra-cruzada na intervenção sobre Sistema Solar	148
Figura 32 – Intervenção sobre o Meio Ambiente através de músicas	149
Figura 33 – Idosos cegos ou com baixa visão participando da intervenção com plantas	152
Figura 34 – Idosos cegos ou com baixa visão participando da intervenção com plantas	152
Figura 35 – Idosos cegos ou com baixa visão participando da intervenção com plantas	152
Figura 36 – Produção e análise do discurso	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Principais instituições e entidades fundadas no Brasil entre 1854 e 1956	44
Tabela 2 – Lista dos/as mediadores/as membros da BC no primeiro e segundo semestre de 2017	166
Tabela 3 – Características dos/as mediadores/as membros da Banda da Ciência em 2017 ..	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização das barreiras atitudinais	85
Quadro 2 – Síntese das etapas desta pesquisa	112
Quadro 3 – Lista das plantas para usar na intervenção com a temática Botânica.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente. Antiga “Associação de Assistência à Criança Defeituosa”
ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABBR	Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BC	Banca da Ciência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro para Crianças e Adolescentes
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
EC	Estudos Culturais
FMCSV	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
FUSP	Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo
IBC	Instituto Benjamin Constant
INAR	Instituto Nacional de Reabilitação
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INTERFACES	Núcleo Temático de Estudos e Recursos da Fantasia nas Artes, Ciências, Educação e Sociedade
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MARIA	Manifestações da Alegria e da Recreação na Investigação da Arte-Ciência
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MCM	Museu de Ciências Morfológicas
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
OMS	Organização Mundial de Saúde
PDE	Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PROMUSIT	Projeto Museu Itinerante

PROUNI	Programa Universidade para todos
PUB	Programa Unificado de Bolsas
SACNSG	Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia
SIFSC	Semana Integrada do Instituto de Física de São Carlos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SMADS	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SUS	Sistema Único de Saúde
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 PERCURSOS E PERCALÇOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL	32
2.1 Conceituando a deficiência a partir de uma concepção social.....	32
2.2 Resumo histórico da maneira como as pessoas com deficiência fizeram parte da sociedade.....	35
2.3 Associativismo e movimento sociais e políticos no Brasil das pessoas com deficiência entre 1950 e 1980.....	38
2.4 As instituições e entidades assistenciais brasileiras e o desenvolvimento de legislações específicas nacionais.....	41
2.5 Inclusão social, educação especial e educação inclusiva.....	49
2.6 Educação especial, educação inclusiva e a formação inicial e continuada de professores.....	54
3 ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO E A DIFUSÃO CIENTÍFICA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	58
3.1 Uma introdução aos Estudos Culturais	58
3.2 Os Estudos Culturais e a escolarização.....	62
3.3 A Pedagogia Crítica e a Pedagogia da Libertação para refletir a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais específicas.....	65
3.4 Resumo dos estudos sociológicos sobre a educação entre as décadas de 1960 e 1980 ..	71
3.4.1 Sociologia da educação segundo Pierre Bourdieu	74
3.4.1.1 A relação do capital cultural com a inclusão escolar de pessoas com deficiência	75
3.4.1.2 A violência simbólica no processo de aprendizagem das pessoas com deficiência ...	82
3.5 Identificação de barreiras atitudinais no ambiente escolar	83
3.6 Difusão da Ciência para todos os públicos	88
3.7 O projeto Banca da Ciência	94
4 INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO PROCESSO DE DIFUSÃO CIENTÍFICA	99
4.1 A didática multissensorial	100
4.2 Acessibilidade comunicacional para pessoas cegas ou com baixa visão.....	102
4.3 A experiência perceptiva em prol da acessibilidade atitudinal	106

5 PROCESSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA.....110

5.1	Etapa 1: Conhecer	113
5.1.1	Grupo focal com os/as mediadores/as da Banca da Ciência	113
5.1.2	Visita à Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia	115
5.2	Etapa 2: Formar.....	119
5.2.1	Oficina teórico-prática	119
5.2.2	Roda de conversa	123
5.2.3	Discussão de filmes, documentários e textos	124
5.2.4	Formulações das intervenções	125
5.3	Etapa 3: Agir	138
5.3.1	Intervenções da BC na SACNSG.....	139
5.3.2	Ponto de vista dos/as mediadores/as sobre cada intervenção.....	153
5.3.3	Entrevista aberta com os/as mediadores/as da BC	153
5.4	Etapa 4: Analisar	154
5.4.1	Instrumentos teóricos para interpretação	155
5.4.2	Tríade retórica para a análise	160
5.4.3	Metodologia para a análise.....	162

6 ANÁLISES DOS DISCURSOS ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL166

6.1	Apresentação dos/as mediadores/as da Banca da Ciência	167
6.2	Análises do <i>ethos</i> , <i>logos</i> , <i>pathos</i> dos/as mediadores/as da Banca da Ciência sobre a pessoa com deficiência visual.....	170
6.3	Considerações acerca das análises dos discursos dos/as mediadores/as da BC.....	209

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....214

REFERÊNCIAS218

APÊNDICE A	– Agenda da Banca da Ciência em 2017	235
APÊNDICE B	– Termo de consentimento livre e esclarecido (destinado aos/as mediadores/as da BC)	237
APÊNDICE C	– Entrevista grupo focal com os/as mediadores/as da BC	238
APÊNDICE D	– Transcrição da entrevista de grupo focal com os/as mediadores da BC.....	239

APÊNDICE E – Termo de autorização da Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia	251
APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido (destinado aos idosos da SACNSG).....	252
APÊNDICE G – Informações para obter sobre os idosos com DV no dia da visita à SACNSG	253
APÊNDICE H – Plano da oficina teórico-prática	254
APÊNDICE I – Palavra-cruzada utilizada na segunda intervenção com a temática Sistema Solar	255
APÊNDICE J – Ficha para os/as mediadores preencherem acerca de cada intervenção na Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia.....	256
APÊNDICE K – Entrevista aberta com os/as mediadores/as da BC.....	257
APÊNDICE L – Transcrição da entrevista individual aberta com os/as mediadores/as da BC	258
APÊNDICE M – Opinião dos/as mediadores/as que participaram das intervenções com os/as idosos/as	280
ANEXO I – Diagrama original do Espaço Social de Bourdieu em <i>La Distinction</i> 1979	284
ANEXO II – Parecer favorável da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP	285
ANEXO III – Mensagens da mediadora Cecília a respeito da desistência dos demais educadores para a visita à SACNSG	288
ANEXO IV – Letra da música <i>Planeta Água</i>	289
ANEXO V – Letra da música <i>Planeta Azul</i>	290
ANEXO VI – Letra da música <i>Xote Ecológico</i>	291
ANEXO VII – <i>Print screen</i> do arquivo disponibilizado pela educadora Isabela sobre o reino das plantas	292

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a sociedade tem procriado, preservado e consolidado as barreiras atitudinais contra as pessoas idosas e/ou com deficiência. Esse comportamento se dá através de atos, omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, ocasionando o desrespeito ou indiferença ou interdição aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para a participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Partindo do Artigo 4º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência¹ de que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015) e dos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas: “o respeito pela dignidade inerente, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, a igualdade de oportunidades e a acessibilidade” (BRASIL, 2009a), é que esta pesquisa se ancorou com a proposta de analisar as intervenções da Banca da Ciência quanto à acessibilidade atitudinal de seus mediadores para idosos com deficiência visual em espaço não-escolar, uma vez que o processo de envelhecimento da população brasileira vem sendo enfatizado (RAMOS et al, 1987) e a igualdade de oportunidade não pode ser confundida com a igualdade de tratamento.²

¹ Hoje se diz “pessoa com deficiência”, e não mais “pessoa portadora de deficiência”, uma vez compreende-se que a deficiência é uma característica das pessoas que a possuem, ou seja, é inerente ao ser humano. Ao contrário do termo “pessoas portadoras” que expressa algo que se pode carregar e deixar em algum lugar quando quiser; este termo também faz alusão à deficiência como doença, cujos indivíduos precisam ser curados a fim de integrarem da forma mais normal possível à sociedade. Logo, as pessoas com deficiência não são mais consideradas “pessoas especiais”, mas que possuem necessidades específicas devido à sua característica, com o propósito de desfrutarem de todos os espaços sociais em igualdade de oportunidades.

² O princípio da igualdade, também intitulada princípio da isonomia, é um princípio que baseia e rege toda e qualquer sociedade democrática. É a ideia de que todas as pessoas merecem ser tratadas de forma igual legalmente. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, previu o princípio da igualdade de forma expressa em seu art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. Contudo, nesse modelo, a igualdade, em termos concretos, se apresenta limitada, uma vez que ela se resume com a ideia de igualdade meramente formal, ao passo que nem todos os indivíduos se encontram nas mesmas condições físicas, sociais, culturais, econômicas e/ou intelectuais. Dessa maneira, compreende-se que o princípio da isonomia necessita de instrumentos de promoção da igualdade social e jurídica, tendo em conta que a simples igualdade de direitos, intrinsecamente, mostrou-se insatisfatória para tornar acessíveis os desfavorecidos socialmente, as mesmas oportunidades de que usufruem os indivíduos socialmente privilegiados. Portanto, indivíduos ou grupos de indivíduos necessitam ser isoladamente tratados para que, a partir das características específicas, sejam pautadas políticas públicas de natureza afirmativa objetivando a promoção de igualdade de oportunidades. Muitos doutrinadores distinguem o princípio da isonomia entre a igualdade material e a igualdade formal. A igualdade formal é a descrita acima prevista na legislação brasileira, art. 5º da Constituição Federal. O objetivo central é demonstrar que, perante a lei, todos são iguais. Embora na prática tenhamos cenários de desigualdade e discriminação, o princípio da igualdade busca garantir que todos sejam iguais perante a lei. Ou seja, significa que a legislação nunca pode ser fonte de desigualdade entre as pessoas. Já a igualdade material é a igualdade que deve ser praticada em nossa sociedade, isto é, é a igualdade que considera o que é possível ser realizado e as limitações, obstáculos e desafios. Significa

Nesta pesquisa, a pessoa com deficiência é compreendida a partir de uma concepção social e não considerando como algo intrínseco à pessoa:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, Art.1).

No entanto, sabe-se que ao longo de muitos séculos, as pessoas com deficiência foram vistas como incapazes de aprender e de manifestar conhecimento, sendo a elas denegado o acesso à cultura, ao lazer e à educação. De acordo com Lima (et al. 2004, p. 09-10), ao longo do tempo, a sociedade demonstrou basicamente três atitudes distintas diante das pessoas com deficiência:

[...] inicialmente, seguindo a seleção biológica dos espartanos, ela demonstrou menosprezar, eliminar/destruir todas as crianças malformadas ou deficientes; os bebês que nasciam com alguma deficiência ou ‘deformação’ eram jogados de uma montanha, eliminando-se, assim, o que não era ‘perfeito’. Posteriormente, numa atitude reativa, provinda da proteção e assistencialismo do Cristianismo, evidenciou-se um conformismo piedoso; e, em seguida, já na Idade Média, o comportamento da sociedade caracterizou-se pela segregação e marginalização da pessoa com deficiência, operadas pelos ‘exorcistas’ e ‘esconjuradores’ da época, os quais acreditavam que as pessoas com deficiência faziam parte de crenças demoníacas, supersticiosas e sobrenaturais.

Isto é, a existência de barreiras à inclusão social das pessoas com deficiência é um fato atual com ramificações históricas. De acordo com SASSAKI (2003), a sociedade passou por três fases conceituais até alcançar o modelo de Inclusão Social adotado atualmente. Sassaki cita a exclusão, mas objetivamente nós temos a Roda dos expostos no Brasil³; não temos uma prática de extermínio. Excluídos socialmente, na primeira fase não era oferecido programas objetivando atender as pessoas com deficiência e a sociedade as baniam do convívio social, rejeitando seus direitos básicos. No segundo momento, as pessoas com deficiência eram segregadas, ou seja, surgiram escolas especiais fechadas em instituições especializadas. Na

que todos os cidadãos devem ser tratados de forma igual, sem diferenças, mas de acordo com as suas próprias limitações e dificuldades. Assim, quando se trata de pessoas iguais, é necessário garantir e preservar direitos, deveres e oportunidades iguais. Porém, em situações adversas ou quando as pessoas apresentam limitações próprias, devemos tratá-las de forma diferenciada.

³ “A roda dos expostos sempre esteve ligada às instituições caridosas (abadias, mosteiros e irmandades beneficentes). Nela eram deixadas crianças cujos pais por alguma razão não as podiam criar. Formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, a roda foi adaptada no muro das instituições caridosas. Com a janela aberta para o lado externo, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros, desaparecendo assim a criança aos olhos externos; dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se fazer independente. A roda da Irmandade de São Paulo iniciou em 1876 e durou até 1950”. Disponível em: <<http://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>>.

terceira fase, as pessoas com deficiência eram integradas no convívio social, isto é, por conta própria, elas precisavam se adequar às exigências da sociedade, sem que esta, contudo, fizesse um movimento de autotransformação para acolher aquelas pessoas.

A partir desse contexto histórico sobre as pessoas com deficiência é que muitas barreiras atitudinais foram construídas e consolidadas, podendo ser encontradas nos dias atuais, nos mais diversos ambientes sociais e sob variadas formas, dentre elas na própria comunicação. Estando presentes na comunicação, as barreiras atitudinais podem levar à total exclusão de uma pessoa com deficiência como, por exemplo, deixando de conceder o contato acessível aos programas culturais e educacionais. Segundo Dischinger & Machado (2006, p.36) “as barreiras atitudinais são aquelas estabelecidas na esfera social, em que as relações humanas centram-se nas restrições dos indivíduos e não em suas habilidades”.

Romeu Sassaki (2003) considera a acessibilidade um amálgama entre arquitetura, atitude, comunicação, instrumento, metodologia e programação. Segundo Sassaki (2009) todos esses itens são importantes e complementares entre si. Para o autor, a acessibilidade arquitetônica é a supressão dos impedimentos físicos que dificultam o acesso aos ambientais. Exemplificando na esfera do lazer, é o acesso flexível nos espaços urbanos, espaços culturais, nos transportes coletivos, parques, locais de eventos, nos aeroportos, terminais rodoviários, e etc. No âmbito do trabalho, é o acesso fácil aos espaços físicos do local de trabalho desde a entrada, incluindo todos os ambientes, como os sanitários adequados. No campo da educação, podemos elencar diversos exemplos, como as guias rebaixadas na calçada em frente à entrada da escola, superfícies planas por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários adequados, torneiras de fácil manuseio, boa iluminação e etc. Para uma efetiva acessibilidade arquitetônica no ambiente escolar, é importante a implantação de pisos táteis, elevadores, rampas e outras normas sugeridas segundo a ABNT 9050.

A acessibilidade atitudinal é a eliminação de atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias para com as pessoas com deficiência. Sassaki (2009) sugere a formação e conscientização da população, a fim estimular a convivência entre as pessoas com diferenças sociais, físicas, culturais, econômicas e intelectuais nos diversos ambientes sociais.

A acessibilidade comunicacional é acabar com os impedimentos na comunicação interpessoal em todos os ambientes sociais (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual), comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras

tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital) (SASSAKI, 2009).

Para Sassaki (2009), a acessibilidade instrumental significa eliminar os impedimentos nos instrumentos, utensílios e ferramentas. Na esfera educacional, seria a flexibilização da maneira como alguns estudantes seguram o lápis e todos os demais instrumentos de escrita (sala de aula e biblioteca) e os talheres (na lanchonete), por exemplo. Para o autor (2009), as bibliotecas necessitam dispor de livros em Braille e verificar as necessidades de seus estudantes.

A acessibilidade metodológica significa eliminar as barreiras nos métodos e técnicas de estudo (flexibilização curricular; aulas fundamentadas nas inteligências múltiplas; utilização de todos os estilos de aprendizagem; participação do todo de cada aluno; e, etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e etc (SASSAKI, 2009).

E, por fim, a acessibilidade programática envolve tirar barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral. Para Sassaki (2009), no campo escolar, engloba a revisão atenta de todos os programas, regulamentos, portarias e normas da escola, a fim de garantir a exclusão de barreiras invisíveis neles contidas que possam impedir ou dificultar a participação plena de todos os alunos, com ou sem deficiência, na vida escolar.

Para Mazzoni et al (2001), a acessibilidade não se limita apenas ao fácil acesso a espaços e objetos por específicos grupos sociais, mas a viabilidade de adentrar e transitar por esses espaços, obter produtos e fazer uso deles de modo igualitário, sem especificação de condição física ou psicológica e sem ser interrompido por qualquer barreira que dificulte esse acesso.

Buscando na legislação brasileira a compreensão do termo, a recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBIPD) conceitua acessibilidade sendo a “possibilidade e condição de alcance para utilização” (BRASIL, 2015, Art.3º):

[...] com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Sugere-se que para tornar os ambientes, os instrumentos, as comunicações, as metodologias e as programações acessíveis é uma tarefa complexa, por isso, é preciso que a sociedade se conscientize, pelos processos de educação, de que as pessoas com deficiência têm necessidades e os mesmos direitos que as pessoas sem deficiência, resultando numa mudança estrutural (BOTTINI, 2002). Boaventura de Sousa Santos (2003) nos orienta que nós temos direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, de natureza igual como temos direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza.

A LBIPD é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art.1º), logo, cabe ao Estado providenciar os mecanismos de inclusão dessas pessoas na sociedade.

Nas últimas décadas, tem se observado o avanço gradativo para o implemento de políticas para inclusão de pessoas com deficiência, resultante da criação de leis, do aperfeiçoamento das normas técnicas e da resposta às pressões da sociedade, principalmente legislações voltadas para a educação inclusiva e especial. Exemplo disso é a promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada “Constituição cidadã”, porque garantiu direitos a grupos sociais até então marginalizados, como a pauta das pessoas com deficiência – que também participaram ativamente de sua elaboração – que foi inserida no marco legal, de forma ampla e transversal. A Constituição de 1988 estabelece a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio; e, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 205º; Art. 206º; 208º).

Há experiências e práticas em todo o Brasil para garantir a acessibilidade às escolas, espaços urbanos, edifícios públicos e coletivos, transportes, equipamentos e mobiliários têm contribuído para a difusão e sedimentação dos conceitos relativos ao tema. Contudo, o resultado dessas iniciativas nem sempre se mostra eficaz, tornando-se muitas vezes práticas inócuas ou inadequadas, porém válidas como parte do processo evolutivo. É necessário um considerável aumento de conhecimento e conscientização da sociedade sobre a temática e capacitação e requalificação de profissionais de diversas áreas (DURAN; ESTEVES, 2010).

Usando os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), de 190,7 milhões de pessoas correspondendo a nossa população, 45.606.048 milhões de brasileiros, isto é, 23,9% da população total, têm algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual.

Todavia, constatou-se que a deficiência visual teve maior prevalência em todos os grupos de idade da população residente ocorrendo em cerca de 35,8 milhões de brasileiros, 18,75% da população. Em segundo lugar está a deficiência motora, ocorrendo em 7% da população, seguida da deficiência auditiva, em 5,10% e da deficiência mental ou intelectual, em 1,40% (SDH/PR, 2012).

Como atuamos com o público com mais de 60 anos de idade, é importante destacar que no mesmo censo, o percentual de pessoas idosas no Brasil era cerca de 11% do total da população, correspondendo a aproximadamente 20 milhões de pessoas com 60 anos ou mais. Averiguou-se no de Censo 2010 que 163.871 mil idosos não enxergam, 2.310.535 têm grandes dificuldades para enxergar e 7.352.651 possuem alguma dificuldade. Desse modo, pode-se analisar que é expressivo o índice de pessoas com deficiência visual no Brasil. Segundo Filho et al (2012) o déficit visual leva a diminuição na qualidade de vida dos idosos, ao passo que essa população muitas vezes já se encontra em situação de vulnerabilidade social pelos problemas relacionados à falta de apoio familiar e social, além de vínculos afetivos fragilizados e muitas vezes inexistentes.

Para Neri (2003), a necessidade de inclusão social é um sinal da presença de excluídos, ou seja, pessoas que não possuem acesso aos direitos que pertencem a todos. Focando nas pessoas cegas e com baixa visão, isso acontece porque muitos bens e produtos culturais não são produzidos de forma acessível para elas, bem como a oferta de atividades extracurriculares, espaços, equipamentos e serviços culturais acessíveis. Logo, pessoas com impedimentos permanentes ou temporários não conseguirão usufruir com total autonomia e plena participação. Não tendo igualdade de oportunidades que os videntes, as pessoas com deficiência visual encontrarão dificuldade em adquirir um alto “capital cultural” (BOURDIEU, 2014)⁴ e, tais fatores impeditivos interferem também no processo de inclusão social dos idosos, inclusive os idosos cegos ou com baixa visão, influenciando muitas vezes para o enclausuramento destas pessoas em suas residências (FONSECA; NOBREGA, 2012).

De acordo com Cusack⁵ (1999 apud TEIXEIRA 2002), é preciso entender a velhice como uma idade inerente ao desenvolvimento humano e não como um tempo de desagregação da vida em sociedade e o primeiro passo para isso é o empoderamento pessoal.

⁴ A ideia de capital cultural está ligada à formação humanística, sobretudo, ao conjunto das qualificações intelectuais transmitidas pela família, em um primeiro momento, ou produzidas pelo sistema escolar (BOURDIEU, 2014). Esta ideia será discutida no capítulo 2.

⁵ CUSACK, S. & THOMPSON, W., 1999. Leadership for older adults: aging with purpose and passion. Philadelphia: Brunner/Mazel.

É possível, nos dias atuais, constatar que a invisibilidade, discriminação e negação de direitos das pessoas com deficiência são fatos ainda identificados em inúmeras circunstâncias da vida em sociedade (MELLO; COSTA, 1995; FIGUEIRA, 2008; ALMEIDA, 2014), principalmente no acesso às práticas e conhecimentos científicos que, além de serem escassos no Brasil e possuir custos elevados e dispositivos sofisticados que distanciam da realidade brasileira, é visível a segmentação dessa área de acordo com o sexo, gênero, raça, classe, etnia e impedimentos físicos, mentais, intelectuais e/ou sensoriais das pessoas.

Nessa perspectiva surge a indagação: qual a relação que a difusão científica tem com a cultura e com o empoderamento dos/as idosos/as com deficiência visual? No ponto de vista dos Estudos Culturais (EC), o conceito “cultura” sempre esteve em conflito e alterações, contribuindo para que este conceito deixasse um viés eminentemente material, mas estendesse em torno dos valores, princípios e crenças que legitimam o estabelecimento de condutas éticas, políticas, educacionais, manifestações religiosas e artísticas, gastronomia, vestimentas e linguagens (EAGLETON, 2005). Consequentemente, a ideia de cultura passou a considerar todas as culturas, tornando-se “total porque pensa a cultura como um universo de sentidos [estando] submetida a processos de produção e de circulação, como capaz de exercer efeitos nas relações de forças sociais” (MATTELART; NEVEU, 2004, p.91).

A abordagem antropológica dos estudos acerca da cultura, fornece um alicerce para compreender os modos de relacionamento dos sujeitos em seu campo. A relação entre os sujeitos acontece pelos processos de interação informacional e comunicacional, envolvendo as políticas, as ideologias, as identidades, as linguagens, as palavras e os conceitos que produzem o sentido tanto na parte material quanto na parte simbólica (BOURDIEU, 2006; GEERTZ, 2012).

Os Estudos Culturais se preocupam com o terreno do cotidiano das pessoas e com todas as formas pelas quais as práticas culturais falam as suas vidas e de suas vidas. Sua perspectiva é identificar e articular as relações entre cultura e sociedade, ou seja, as relações de poder com a construção de ideologias, identidades e formas de resistência através dos grupos sociais. Os EC têm posicionamento político, trata do contemporâneo, é de intervenção, de evidenciar os pontos de vista dos grupos marginalizados, excluídos e oprimidos (MATTELART; NEVEU, 2004).

Nesse contexto, a Banca da Ciência – projeto interdisciplinar de comunicação dialógica e crítica, através de intervenções com materiais de baixo custo, para todas as faixas etárias em espaço educativo escolar e não-escolar, que tem como característica a abordagem

lúdica de temas científicos em conexão com grupos relacionados às manifestações artístico-culturais e temas sociais, por mediação de estudantes de graduação –, trabalha com a difusão científica como projeto público e popular no campo do não-formal para tentar tornar a Ciência acessível a todos os públicos.

Para a formulação das intervenções, há uma equipe interdisciplinar de mediadores composta por estudantes de graduação dos cursos oferecidos pela EACH/USP, sendo que nenhum desses cursos possuem disciplinas obrigatórias ou optativas em sua matriz curricular sobre acessibilidade, educação inclusiva ou inclusão⁶.

Entende-se neste estudo que todas as manifestações de ciência, arte ou raciocínio humanos são formas de produtos culturais e, por trabalharem com a produção de produtos culturais para a difusão científica, os/as mediadores/as precisam levar em consideração os modos de dizer de tais objetos. Para realizar estudos nas perspectivas de Merleau-Ponty (2006) acerca dos produtos culturais, é preciso descrever os fenômenos mesmo de modo detalhados e apurados e partir deles. Descrever e fazer reflexões acerca do modo como eles foram produzidos; pensar e escrever, partindo de uma observação cotidiana cuidadosa, se questionar: como a pessoa com e sem deficiência visual irão manusear determinados produtos culturais?

Portanto, sob a linha pesquisa participante (BRANDÃO, 2001; BRANDÃO; BORGES, 2007), esta pesquisa visa analisar as intervenções da Banca da Ciência quanto à acessibilidade atitudinal de seus/as mediadores/as para idosos/as com deficiência visual em espaço não-escolar. Desse modo, como objetivos específicos, temos: 1. Entender a percepção dos/as mediadores/as da Banca da Ciência sobre acessibilidade, inclusão e multissensorialidade⁷ para pessoas com deficiência visual; 2. Analisar como os/as mediadores/as formulam suas intervenções acessíveis para os/as idosos/as cegos/as ou com baixa visão; 3. Averiguar como os/as mediadores se portam perante aos/as idosos/as com deficiência visual; e, 4. Constatar se depois das intervenções, as percepções dos/as mediadores/as sobre as pessoas com deficiência visual se modificam.

Elcie Masini (1994; 1997) que nos esclarece a importância de entender a pessoa cega saindo da concepção visuo centrista e propondo uma compreensão desde a integração das

⁶ Cursos oferecidos pela EACH/USP e suas respectivas grades de disciplinas. Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/site/graduacao-cursos.php>>.

⁷ Entende-se por multissensorialidade a utilização de dois ou mais sentidos para a percepção sensorial ou aquisição sinestésica, relação que se estabelece espontaneamente entre uma percepção e outra. Ler item 4.1 A didática multissensorial.

sensações no corpo que sente e vive. “O que não se pode desconhecer é que o ‘deficiente’ visual tem uma dialética diferente, devido ao conteúdo – que não é visual” (MASINI, 1997, p.36). Não obstante, o vidente, termo cunhado por Masini, só conseguirá entender a pessoa cega se perceber que ele também é um ser tateante, olfativo, gustativo e etc.

Concordamos com a Masini (2003) que a experiência perceptiva (que é corporal) apresenta ser de suma importância para os/as mediadores da Banca da Ciência a fim deles/as saberem da pessoa com deficiência visual. Masini (1994) diz que para iniciar esse entendimento é preciso se atentar às formas próprias de a pessoa com deficiência sensorial explorar e perceber o que a cerca.

As pessoas com deficiência visual possuem maneiras diferentes de estar no mundo. Os seus perceberes, os usos dos sentidos de que dispõem, suas relações com pessoas e objetos no mundo onde habitam precisam ser compreendidos pelas pessoas que a cercam, principalmente para o/a mediador/a, visto que este difunde conhecimento. Portanto, as perguntas problemas desta pesquisa são: 1. Há barreiras atitudinais por parte dos/as mediadores/as da Banca da Ciência na difusão científica para os/as idosos/as com deficiência visual? 2. qual a percepção que esses/as mediadores/as têm sobre as pessoas com deficiência visual? 3. Colocando-os frente à uma situação concreta envolvendo pessoas cegas, suas percepções mudam de alguma maneira?

A primeira hipótese norteadora desta pesquisa é que os/as mediadores/as, mesmo demonstrando interesse na inclusão das pessoas com deficiência visual, permanecem com atitudes preconceituosas e estereotipadas. A segunda hipótese é que os/as mediadores reduzem a deficiência à questão do sentido. E, por fim, a terceira hipótese é que a percepção dos/as mediadores/as muda depois do contato com as pessoas com deficiência visual.

A Fenomenologia, “o estudo das essências” (MERLEAU-PONTY, 2006, p1), como a percepção, por exemplo. Ela traz para os/as mediadores/as um ponto de partida para essa compreensão: o de voltar-se para a ação humana e buscar seus significados no “mundo vivido” como denomina Merleau-Ponty. Esse campo filosófico busca compreender na totalidade da vida da pessoa com quem lida, mundo vivido na qual cada indivíduo vive e percebe e que é estimulado pelo pensamento objetivo, utilitário da ciência a esquecer sua sensibilidade, sua percepção do mundo existente. Sugere-se que, dessa maneira, é possível estabelecer uma conexão e uma nova percepção dos/as mediadores/as para com as pessoas com deficiência visual, possibilitando, assim, o sentimento de pertencer implica inclusão dos/as idosos/as cegos/as ou com baixa visão nas intervenções.

Segundo Souza et al (2004) o ser humano é um ser social por excelência; necessita estar em um grupo. “Esse critério de mediação fomenta, no mediador, o sentimento de acolhimento para o mediado e, neste, o da reciprocidade. Sem esse acolhimento, não se estabelece a relação, condição central no processo de mediação” (SOUZA et al., 2004, p. 56). Para Bruno (2004) é importante que a pessoa com deficiência visual esteja plenamente incluída, que tenha o sentimento de aceitação e pertença ao grupo, podendo participar de todas as atividades juntamente com os demais.

A motivação da comunicação é a necessidade de ligação, de estabelecer elos, preencher os vazios e criar ambientes. Viviane Sarraf (2013), consultora de acessibilidade cultural afirma que “a necessidade de ligação e estabelecimento de vínculos configura o ‘pertencimento’” (p.27):

Necessidade de fazer parte (de um grupo, de uma sociedade, de um ambiente, de uma cultura, de uma nação), de ser acolhido e poder estabelecer trocas nesses contextos. Seguindo esse pensamento, a comunicação precisa do outro, da alteridade, para então criar vínculos, isto é, preencher o vazio existencial inerente ao ser humano. Sempre estaremos em busca de preencher nosso vazio por meio da capacidade de comunicação, pois essa busca significa mobilizar os outros para nos ajudar, para estar conosco, para compartilhar (SARRAF, 2013, p. 27).

À vista disso, é de suma importância que os/as mediadores/as da Banca da Ciência consigam criar vínculos com os públicos que atuam para que todos se sintam pertencentes ao projeto e ao aprendizado de Ciências.

Ao contrário do que habitualmente acontece em uma pesquisa, não fui eu quem escolheu o tema de pessoas com deficiência visual, mas, sim, ele se apropriou à medida que meu pai perdeu a visão quando eu era criança devido ao Glaucoma⁸ seguido de um AVC⁹. A partir da minha experiência de vida e o saber que dela deriva – isto é, minha formação, transformação singular e o sentido que atribuí a tudo o que passei – minha percepção sobre meus hábitos diários, o lugar onde vivo, as pessoas que convivo e os lugares que frequento mudaram (LARROSA BONDÍA, 2002).

⁸ O Glaucoma é uma doença ocular de causa multifatorial, caracterizada pela lesão progressiva do nervo óptico, com consequente repercussão no campo visual. Apesar de poder cursar com pressões intraoculares consideradas dentro dos padrões da normalidade (glaucoma de pressão normal), a elevação da pressão intraocular é seu principal fator de risco.

⁹ O Acidente Vascular Cerebral, ou derrame cerebral, ocorre quando há um entupimento ou o rompimento dos vasos que levam sangue ao cérebro provocando a paralisia da área cerebral que ficou sem circulação sanguínea adequada. O AVC também é chamado de Acidente Vascular Encefálico (AVE).

Meu pai não aceitou sua nova condição humana: além da sua renda familiar ser referente à baixa classe média e morar em Ermelino Matarazzo, zona leste do Município de São Paulo, ele não podia mais exercer sua profissão de taxista, suas visitas ao hospital eram constantes – dependendo 100% do SUS –, visto que perdeu o sentido visual e não conseguiu recuperar todos os movimentos de um lado do seu corpo. Em vista disso, por eu acompanhar o impacto que deficiência lhe causou e por ter sido seu “ombro amigo”¹⁰ inúmeras vezes, cresci com uma noção crítica sobre a falta de acessibilidade na nossa sociedade e a importância de entender a pessoa cega saindo da concepção de limitá-la ao sentido que ela não possui. Esse fato foi influencia, inclusive, na minha formação acadêmica.

Iniciei minha graduação em Lazer e Turismo pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo em 2011 pensando na questão da Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência e realizei, no decorrer do curso, trabalhos voltados com esse público. No ano seguinte, em 2012, comecei a fazer parte do grupo de pesquisa interdisciplinar INTERFACES e permaneci atuando no grupo até o fim da minha graduação atuando, principalmente, no projeto Banca da Ciência; vivência que me proporcionou pensar na Acessibilidade Atitudinal de seus/as mediadores/as¹¹ para crianças com deficiência visual.

No ano de 2014 passei a fazer parte do grupo de jogos lógicos dentro da BC, atual grupo MARIA (Manifestações da Alegria e da Recreação na Investigação da Arte-Ciência), que trabalha em torno do lúdico, particularmente dos jogos, brincadeiras e recreação. Neste mesmo ano consegui uma bolsa de pesquisa da Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo (FUSP) em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) para pesquisar, de modo exploratório com aplicações educacionais, os jogos educativos sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Me interessei tanto pelo tema que minha monografia na graduação foi sobre os desafios para a acessibilidade dos jogos infantis para as crianças com deficiência visual.

Durante o tempo de pesquisa para a monografia, em 2015, passei a coordenar as atividades didáticas de intervenção nas escolas e, além de transformar¹² alguns jogos e estes se

¹⁰ “Ombro amigo” porque me pai não quis fazer curso de mobilidade e locomoção. Ao sair de casa, ele precisava se apoiar em meu ombro para se locomover, pois não sabia usar a bengala.

¹¹ O termo “educador” neste estudo será destinado aos alunos de graduação e pós-graduação que fazem parte do projeto Banca da Ciência e atuam nas intervenções nos espaços escolares e não-escolares. Esses educadores do projeto são alunos voluntários, pesquisadores e não são, necessariamente, alunos cursando Pedagogia.

¹² As transformações nos jogos foram com materiais de baixo custo e materiais recicláveis – de diferentes texturas, formas, tamanhos e pessoas – para crianças com e sem deficiência visual poderem consumi-los e para que os pais e professores de crianças com baixa visão ou cega possam também transformar determinados jogos.

tornarem parte do acervo da BC, percebi que no Brasil há poucos exemplos de difusão científica com materiais de baixo custo, que dirá projetos que promove a ação sociocultural, como é o caso da Banca da Ciência, que difunde saberes onde as próprias pessoas também produzem, flexibilizam e ressignificam materiais e propõem atividades, constituindo planos de trabalho que as mobilizam frente a um objetivo. Essa compreensão vem, portanto, justificar o meu ingresso no mestrado com esta pesquisa e a importância desta, pois propõe tornar acessível as ações da Banca da Ciência, melhorando seus meios de estratégias de mediação para oferecer condições das pessoas com deficiência visual poderem dialogar e participar das intervenções.

Consideramos que pesquisas acerca dessa temática não são relegadas a públicos específicos, mas válidas no relacionamento com todas as pessoas, agregando conhecimento, contribuindo para o entendimento desse processo e facilitando quaisquer ações futuras pró-acessibilidade. Além disso, supomos que tenha bastante aderência no âmbito acadêmico, o que julgamos uma forma positiva de progresso.

Nas páginas a seguir, seguindo as normas de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 14724), nos fundamentamos em legislações e diretrizes brasileiras, e em autores/as que falam sobre pessoas com deficiência (BIANCHETTI, 1998; FIGUEIRA, 2008; LIMA et al., 2004; MELLO; COSTA, 1995; 2013; FERRARO, 2008; e etc), acessibilidade atitudinal (SASSAKI, 2003; 2009; SILVA, 2012); estudos culturais (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995; HALL, 1990; e etc), difusão científica (BUENO, 1984; 2009), didática multisensorial (CAMARGO, 2017; 2016); educação especial e inclusiva e inclusão social (BUENO, 1993; CAMARGO, 2017; 2016; GLAT & BLANCO, 2007; MANTOAN, 2001; 2003; MAZZOTA, 1987; 1998; 2001; 2010; 2011; OLIVEIRA, 2010; ROCHA, 1987; SILVA, 1987), educação não-formal (Jacobucci, 2008); experiência perceptiva (MASINI, 2003), pedagogia crítica (GIROUX, 1995; 1997), pedagogia da libertação (FREIRE, 1977; 1980; 1987; 1992) e sociologia da educação (BOURDIEU, 1996). A reprodução desta pesquisa se caracterizou sob a linha pesquisa participante (BRANDÃO, 2001; BRANDÃO; BORGES, 2007) e a da linguagem dos/as mediadores/as ocorreu com referência no Construcionismo Social (GERGEN, 2009; SPINK & FREZZA, 1999; SCHWANDT, 2006) e na Análise do Discurso francesa (BRANDÃO, 2012; FOUCAULT, 1997; FREIRE, 2014; MAINGUENEAU, 1997, 2013; ORLANDI, 2015).

O texto desta dissertação se divide em cinco capítulos. No primeiro – “Percursos e percalços das pessoas com deficiência visual” –, esclarecemos o conceito de deficiência a partir de um modelo social; traçamos um breve histórico da maneira como a deficiência fez parte da

sociedade em que ela estava inserida; pontuamos os movimentos sociais e políticos e as organizações civis das pessoas com deficiência no Brasil nas décadas de 1950 a 1980; e, por fim, dissertamos sobre a educação especial e inclusiva no Brasil, e levantamos uma problemática para uma efetiva inclusão.

No segundo – “Estudos culturais da educação e a difusão científica para as pessoas com deficiência visual” –, tentamos esclarecer o conceito de “cultura” na perspectiva dos Estudos Culturais, discorremos o diálogo deste com a pedagogia crítica do teórico e crítico da cultura e educação Henry Giroux e a pedagogia da libertação do educador, pedagogista e filósofo brasileiro Paulo Freire para refletir a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais específicas. Apresentamos um resumo dos estudos sociológicos da educação entre as décadas de 1960 e 1980 e dissertamos sobre a abordagem sociológica da educação de Pierre Bourdieu. Finalizamos evidenciando a popularização da Ciência para pessoas cegas ou com baixa visão e a educação não-formal da Ciência para esse público, exemplificando a apresentado o objeto desta pesquisa: a Banca da Ciência.

No terceiro capítulo – “Inclusão das pessoas com deficiência visual no processo de difusão científica” –, refletiremos acerca de como incluir as pessoas com deficiência visual no processo de difusão científica, para isso, nos fundamentamos principalmente nos educadores e pesquisadores Eder Pires de Camargo, ao abordar a multissensorialidade e a acessibilidade comunicacional, e Elcie Masini sobre a experiência perceptiva.

O quarto capítulo é destinado à metodologia, assim, apresentados o “Processo metodológico e contexto da pesquisa”. A reprodução desta se caracterizou sob a linha pesquisa participante ao passo que ela tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, como é o caso da Banca da Ciência que tem dimensão pedagógica e visa tornar acessível as práticas e conhecimentos científicos para a população em geral, notadamente a periférica, realizando intervenções que conversam com o contexto social do público. Diferente da pesquisa-ação, ações planejadas nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante, no entanto, por ser uma pesquisa cujo procedimento metodológico é complexo, julgamos necessário planejá-la, assim, apresentamos e sistematizamos cada etapa desta pesquisa.

O quinto e último capítulo – “Análises dos discursos acerca da pessoa com deficiência visual” –, corresponde à análise da linguagem dos/as mediadores/as sobre as pessoas com deficiência visual com referência no Construcionismo Social e na Análise do Discurso francesa.

2 PERCURSOS E PERCALÇOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Durante muitos séculos, as pessoas com deficiência foram vistas como incapazes de aprender e de manifestar conhecimento, sendo a elas denegado o acesso à cultura, ao lazer, à educação e ao trabalho. Elas foram excluídas e discriminadas ao longo da “evolução” das sociedades no mundo. Distanciadas da coexistência social e sem a oportunidade de instaurarem, de fato, com uma comunicação que as viabilizassem partilhar saberes e atuar ativamente na construção da sociedade em que viviam, às pessoas com deficiência foi relegado o acesso e, portanto, o usufruto dos bens culturais, sociais, artísticos e educacionais que as tornariam, efetivamente, cidadãs (Lima et al., 2004).

Felizmente, nos últimos anos, tem se observado o avanço gradativo para o implemento de políticas para inclusão de pessoas com deficiência, resultante da criação de leis, do aperfeiçoamento das normas técnicas e da resposta às pressões delas mesmas e do restante da sociedade. Contudo, o processo de inclusão das pessoas com deficiência não é um acontecimento puramente estruturalista, mas fruto de conflitos e poder, construídos socialmente, por meio do embate entre várias culturas, dentro e fora desse segmento (MELLO; COSTA, 1995; FIGUEIRA, 2008; ALMEIDA, 2014).

Neste primeiro capítulo, esclarecemos o conceito de deficiência a partir de um modelo social; traçamos um breve histórico da maneira como a deficiência fez parte da sociedade em que ela estava inserida; pontuamos os movimentos sociais e políticos e as organizações civis das pessoas com deficiência no Brasil nas décadas de 1950 a 1980; e, por fim, dissertamos sobre a educação especial e inclusiva no Brasil, e levantamos uma problemática para uma efetiva inclusão.

2.1 Conceituando a deficiência a partir de uma concepção social

Desde 2006 a internalização da Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência patrocinada pela Organização das Nações Unidas – ONU, aprovada pelo Brasil por intermédio do Decreto Legislativo nº 186/2008, na forma do artigo 5º, §3º, da Constituição Federal, ratificada em 2008 e promulgada pelo Decreto nº 6.949 em 2009, o ordenamento jurídico brasileiro conta com um novo conceito, dessa vez de status constitucional, de pessoa

com deficiência que leva em conta a dificuldade de inserção social do indivíduo para a sua caracterização (BRASIL, 2008a, 2009a; MAIA, 2013).

Esta Convenção, já em seu preâmbulo, na alínea “e”, aponta para a incompletude do conceito de deficiência, que deverá ser verificado e atualizado em cada momento histórico, apontando, ainda, para sua dimensão social, não mais a considerando como algo intrínseco à pessoa, como é o modelo médico (ANDRADE, 2013).

Nessa Convenção, a deficiência é definida como:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006, Art.1).

Essa definição foi adotada na legislação brasileira a partir de 2009, o que revela um posicionamento ideológico na perspectiva social no ordenamento jurídico brasileiro. Entende-se que se integrou nos aspectos ambientais a compreensão da deficiência, ao passo que se supõe que os aspectos biológicos não são os únicos decisivos dessa condição, posto que o ambiente em que a pessoa está inserida pode potencializar ou reduzir as limitações funcionais ocasionadas por uma deficiência. Nesse sentido, o enfoque passou a ser também a funcionalidade da pessoa, e não apenas a deficiência, considerando que o mais relevante é identificar como a pessoa funciona no seu ambiente e quais são os apoios de que precisa para ter mais qualidade de vida.

O Relatório Mundial sobre Deficiência elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), publicado originalmente em 2011, é um documento que “[...] foca medidas para melhorar a acessibilidade e igualdade de oportunidades, promover a participação e inclusão, e elevar o respeito pela autonomia e dignidade das pessoas com deficiência” (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA, 2012, p. xxii). O modelo conceitual adotado para o Relatório é a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que “[...] compreende funcionalidade e deficiência como uma interação dinâmica entre problemas de saúde e fatores contextuais, tanto pessoais quanto ambientais” (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA, 2012, p. 4).

O psicólogo Urie Bronfenbrenner (1996) traça a relação entre o ambiente e o desenvolvimento humano, enfatizando a maneira como o espaço ecológico-social em que o sujeito está inserido influencia o seu percurso, condicionando-o ou potenciando-o, por

intermédio das interações que, ao longo da vida, os sujeitos sustentam com o meio envolvente. Contudo, é preciso estar atento à diversidade que caracteriza o sujeito, isto é, seus processos psicológicos, sua participação dinâmica nos ambientes, suas características pessoais e sua construção histórico-sócio-cultural.

Na perspectiva ecológica, “os sujeitos, longe de serem um produto passivo do ambiente, são agentes dinâmicos do mesmo, edificando realidades” (CARIDE & MEIRA, 1995, p.146). Caride & Meira (1995) salientam que esse processo é por meio da interação com os elementos demográficos, físico-naturais, sociais e culturais de uma comunidade.

Desse modo, o Relatório Mundial sobre Deficiência adverte a relevância de tomar prevenções às barreiras incapacitantes e os problemas de saúde, o que sugere proporcionar acessibilidade em todos os fatores sociais que, por sua vez, compreende o conjunto dos direitos sociais da segunda dimensão dos direitos fundamentais da pessoa humana (FERRARO, 2008)¹³.

Segundo a Constituição Federal de 1988, os direitos sociais são: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988)¹⁴. Os direitos sociais, tendo como embasamento a dignidade e a igualdade, visam garantir aos indivíduos o exercício e usufruto de direitos constitucionais, com prestações positivas do Estado, determinando a ação deste na realização da justiça social.

A Constituição de 1988 foi chamada “Constituição Cidadã”, porque garantiu direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência – que também participaram ativamente de sua elaboração –, sendo este um grande avanço para a participação das pessoas com deficiência em projetos significativos.

Portanto, a concepção ecológica se caracteriza como uma abordagem que incube tanto o indivíduo, quanto a sociedade e o Estado, ao prover serviços, recursos e apoios que garantem a qualidade de vida para todos. Visivelmente, essa concepção se apoia em um Estado democrático, comprometido com o desenvolvimento social, político e econômico.

¹³ Ingo W. Sarlet (2005) ordena os direitos fundamentais segundo quatro dimensões diferentes: 1) direitos civis e os direitos políticos; 2) direitos sociais; 3) direitos de fraternidade e solidariedade; e, 4) direitos à democracia, à informação e ao pluralismo.

¹⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, que inclui o transporte como direito social.

2.2 Resumo histórico da maneira como as pessoas com deficiência fizeram parte da sociedade

As pessoas com deficiência foram enxergadas como incapacitadas de se instruírem e de exporem suas opiniões e conhecimentos por muitos séculos, sendo a elas denegado o acesso à cultura, ao lazer, ao trabalho e à educação. Com o pressuposto de que essas pessoas nasciam por propósito divino, que existiam para espiar pecados ou faltas cometidas por seus antepassados, a sociedade deixava as pessoas com deficiência à margem, ou seja, asiladas e exiladas socialmente em instituições ou longe dos ambientes sociais e educacionais (LIMA et al., 2004).

Segundo Bianchetti (1998), as manifestações de discriminações com as pessoas com deficiência surgiram na idade primitiva, onde os nômades deixavam os mais fracos para trás. No entanto, dessemelhantes grupos sociais estabeleceram mudanças culturais, a exemplo da sociedade Espartana e Ateniense, ainda na Idade Antiga, com a dicotomia de paradigmas na história do mundo antigo entre corpo-mente. Na primeira sociedade, valorizavam o corpo físico, no qual a pessoa com deficiência não tinha espaço e devia ser extinguida, na segunda, valorizavam o intelecto. Já na Idade Média, com a ascensão da Igreja Católica, a dicotomia passou a ser entre corpo-alma. Provinda da proteção e assistencialismo do Cristianismo, evidenciou-se um conformismo piedoso às pessoas com deficiência (MELLO; COSTA, 1995).

Esses fatores somados à institucionalização da igreja católica possibilitaram a criação, desde o século V, de casas de caridade, onde os excluídos sociais eram assistidos. Foram criados hospitais religiosos durante a Idade Média, proporcionando, além da utilização de práticas medicinais de tratamento para pessoas doentes e com deficiência, a realização de pesquisas na prática educacional dessas pessoas (MELLO; COSTA, 1995).

No início no século XVII, a Europa passou a utilizar a medicina grega clássica e árabe, onde se destaca a realização de cirurgias que beneficiaram pessoas com deficiência física leve e doenças crônicas. Ainda no Período Renascentista, houve o desenvolvimento dentro da medicina da área ortopédica, com a finalidade de tratar as pessoas com alguma limitação física. No entanto, o exercício dessa medicina não era acessível às pessoas pobres, apenas às pessoas que podiam pagar pelos tratamentos (BIANCHETTI, 1998).

Ao chegarem no Brasil, além da parte educacional, os Jesuítas também exerceram funções médicas, opondo-se aos métodos curativos dos pajés que praticavam o curandeirismo.

Foram construídos os primeiros Hospitais da Irmandades de Misericórdia. Tratavam-se dos mais variados casos de doenças e, conseqüentemente, pessoas com deficiência, favorecendo para que em políticas posteriores voltadas às pessoas com deficiência se cristalizasse a ideia de que a palavra “deficiente” fosse equivalente à “doente”. Esta prática medica constituiu a medicina cirúrgica, clinica, obstétrica e farmacêutica praticada no início da colonização do Brasil (FIGUEIRA, 2008).

Em 1727, foi construído o primeiro Hospital Militar no Brasil, especificamente na cidade do Rio de Janeiro, contribuindo para a atuação estatal que posteriormente se concretizou em políticas de habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência, visto que anos depois foram instalados Hospitais semelhantes a esse em outros lugares nos antigos prédios jesuítas e, além da assistência médica, passou a abrigar as pessoas “inválidas da pátria” (FIGUEIRA, 2008).

Foram arquitetadas na França, no século XVIII, as primeiras instituições especializadas na educação das pessoas com deficiência. Em 1770 o instituto para a educação de surdos e em 1784 o “Instituto Nacional dos Jovens Cegos”, nas quais se desenvolveram técnicas utilizadas até os dias atuais, como: a língua de sinais, as leituras labiais e o método Braille de escrita¹⁵. Em meados do século XIX, nos EUA e Canadá, fizeram as primeiras salas de aula para pessoas com deficiência visual e intelectual em regime de externato, o que estimulou a luta dos pais de alunos e alunas com deficiência por salas de aula nas escolas regulares de ensino (MAZZOTA, 2011; ROCHA, 1987).

No Brasil, também se deu início ao processo de atendimento, educação, reabilitação de pessoas com deficiência e, em consequência, a organização de grupos no setor da sociedade civil com o objetivo de lutar e de garantir direitos fundamentais a essas pessoas, mesmo que ainda com discursos de caridade e ideias segregadoras. Todavia, essas lutas foram percussoras da estrutura dos movimentos das pessoas com deficiência que ganharam força no século XX, especificamente na década de 80 no Brasil (FIGUEIRA, 2008; MAZZOTA, 2011; BUENO, 1993).

Em 1854, através do decreto imperial nº 1.428, Dom Pedro II fundou o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e em 1956, pela lei n. 939, fundou o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de

¹⁵ O Sistema Braille, baseado em seis pontos de relevo, possibilita sessenta e três combinações para representar letras do alfabeto, tendo sido ampliado com simbologia específica para as áreas de matemática, música, química e física. O sistema Braille é considerado o mais eficiente de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual.

Surdos (INES); ambos os institutos foram fundados na cidade do Rio de Janeiro/RJ e também ofereciam cursos profissionalizantes manuais, como tricô, sapataria e encadernação de livros (BRASIL, 1854; BRASIL, 1857; BUENO, 1993; MAZZOTA, 2011).

As Beneficências Portuguesas iniciaram, em 1841, a fundação de hospitais ligados às famílias de imigrantes ricos, ao passo que os mais pobres passaram a ser tratados em hospitais que foram instituídos de campanhas sanitaristas e nos Hospitais-Escolas incorporadas às universidades. Felizmente, a partir desses Hospitais-Escolas, as deficiências foram objeto de pesquisas principalmente no campo da reabilitação, estabelecendo-se assim o modelo médico de se pensar e agir com relação à deficiência, que outrora foi muitas vezes comparada à doença. Um exemplo é o decreto nº 27.083 assinado em 1956 no governo de Jânio Quadros¹⁶, o qual regulamentou o Instituto Nacional de Reabilitação (INAR), vinculado à Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, onde se faziam tratamentos ortopédicos, ofereciam cursos de fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia (FIGUEIRA, 2008; BUENO, 1993; MAZZOTA, 2011).

A partir dessa iniciativa, outras organizações da sociedade civil surgiram com o propósito de promover a reabilitação de pessoas com deficiência e sua colocação ou recolocação no mercado de trabalho, especificamente: Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR); Lar Escola São Francisco; o Serviço de Reabilitação do SESI; o Centro de Reabilitação Sarah Kubitschek; e, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa, hoje Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD). Destarte, percebe-se que a reabilitação física e a colocação profissional ficam vinculadas pelo modo médico de ver a pessoa com deficiência. Este método deixou rastros que até hoje resultam em políticas de inserção social dessas pessoas (BUENO, 1993; FIGUEIRA, 2008; MAZZOTA, 2011).

Na década de 1950, averiguaram-se mudanças na organização das instituições para pessoas com deficiência, contribuindo na organização política dessas pessoas após os anos de 1970 na criação de associações de pessoas com deficiência e de entidades para pessoas com deficiência. A seguir são apresentados o associativismo e os movimentos sociais e políticos no Brasil das pessoas com deficiência entre 1950 e 1980.

¹⁶ Artigo 105 do DECRETO N. 32.469, DE 27 DE MAIO DE 1958 – “O Instituto Nacional de Reabilitação continuará a funcionar anexo à Clínica Ortopédica e Traumatológica, com a estrutura que lhe deu o Decreto n. 27.083, de 21 de dezembro de 1956”.

2.3 Associativismo e movimento sociais e políticos no Brasil das pessoas com deficiência entre 1950 e 1980

É interessante primeiro pontuar a diferença entre as entidades para pessoas com deficiência das instituições de pessoas com deficiência, para depois discorrer sobre as associações de pessoas com deficiência. As primeiras são instituições filantrópicas presidiadas por pessoas sem deficiência e não possuem conotações políticas, mesmo que muitas vezes se beneficie desta para manter o atendimento. Já as instituições de pessoas com deficiência surgiram através do processo em que as mesmas passaram a se conceber como sujeitos atuantes na luta por direitos e, na maioria das vezes, tomaram a frente destes novos tipos de instituições da sociedade civil (ALMEIDA, 2012).

Segundo Almeida (2012), verificaram-se mudanças na organização das instituições para pessoas com deficiência na década de 50, contribuindo na organização política dessas pessoas após os anos de 1970 na criação de associações de pessoas com deficiência e de entidades para pessoas com deficiência. Mesmo havendo instituições de pessoas com deficiência visual em prol da educação, habilitação e reabilitação destas pessoas, não garantiu a elas o acesso a direitos fundamentais, como a educação, pois não interviam na dissolução de preconceitos, estigmas e desinformação da sociedade com relação a esses indivíduos; não atuaram na inserção destas pessoas nas diversas áreas sociais, tais como; escola, mercado de trabalho e lazer.

Por consequência, as pessoas com deficiência passaram a se organizar com o propósito de trocar experiências e lutar pela integração social em vários âmbitos. O progresso das organizações sociais de pessoas com deficiência visual ocorreu entre o modelo médico de tratar as pessoas e a luta por direitos humanos, cujo marco social foi a aprovação pela recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), do documento Declaração Mundial dos Direitos Humanos. Este movimento de organização de membros da sociedade civil obteve algumas conquistas, como uma em 1950, onde o Conselho Nacional de Educação permitiu que alunos cegos ingressassem no curso de Filosofia (ALMEIDA, 2012).

As associações de Cegos ou Pessoas com baixa visão lideraram grandes discussões na década de 60, indagando a campanha Nacional para a Educação de Cegos, cuja concepção era apoiar as escolas especiais com regime de internato, enquanto as novas associações defendiam a inserção das pessoas com deficiência visual nas escolas comuns. Um exemplo destas novas

organizações é a instituição criada pelas normalistas do colégio Caetano de Campos liderada por Dorina Nowill¹⁷, denominada Fundação para o Livro do Cego, atual Fundação Dorina Nowill para cegos que se situa na cidade de São Paulo, cujo objetivo é desenvolver materiais pedagógicos para pessoas cegas e a transcrição de livros em Braille de forma manual (ALMEIDA, 2012).

De acordo com Almeida (2012) na década de 1960 houve uma mudança significativa da luta por direitos dentro das organizações associativas que surgiram neste período.

Enquanto as associações dos anos 50 lutavam pela inserção das pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, ou seja, a luta era restrita à área econômica, as associações que nasceram nos anos 60 ampliaram sua luta para as áreas da educação, da profissionalização, da cultura e do lazer (ALMEIDA, 2012, p.7).

Significativa a extensão da luta por direitos das pessoas com deficiência, pois desvinculam o modelo médico de vê-las. Focando nas pessoas com deficiência visual, a primeira organização em nível nacional foi o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), criado em 1954. Este Conselho era filiado ao conselho mundial dos cegos, que em 1984 se transformaria na União Mundial dos Cegos (WBU) ou (UMC) pela fusão entre o Conselho Mundial e a Federação Internacional dos Cegos (JUNIOR; MARTINS, 2010).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, deu-se início ao surgimento de associações esportivas de pessoas com deficiência. As primeiras associações desse segmento começaram na Inglaterra e nos EUA no fim da década de 40. No Brasil, as primeiras associações esportivas foram criadas quase duas décadas depois, 1958 por pessoas com deficiência física que fizeram tratamento nos Estados Unidos ou Inglaterra e tiveram contato com esse novo modelo associativo (JUNIOR; MARTINS, 2010).

Conforme as pessoas com deficiência começaram a se organizar em associações, sejam elas esportivas ou de interesses econômicos, perceberam que tinham direito de atuar politicamente na sociedade e de discutir sua inserção política e suas problemáticas vivenciadas no dia a dia. Apesar destes movimentos associativos não possuírem estatuto, sede própria e nenhuma atuação formal, foram importantes para incentivar a convivência das pessoas com deficiência entre si, e, apesar de não terem nenhuma conotação político-partidária, abriram caminho para as organizações políticas posteriores (JUNIOR; MARTINS, 2010).

¹⁷ Nowill foi a primeira aluna cega a frequentar um curso regular na Escola Normal Caetano de Campos, e conseguiu a integração de outra menina cega num curso regular da mesma escola.

Na década de 1970 surgiram organizações da sociedade civil dirigidas por pessoas com deficiência que se opunham ao modelo caritativo de atendimento. Seus objetivos eram lutar pela participação efetiva das pessoas com deficiência nas decisões da sociedade política através dos Aparelhos Privados de Hegemonia dirigidos pelas mesmas. Na mesma década, com a abertura política e o declínio do regime militar, o movimento das pessoas com deficiência se fortaleceu, assim como outras demandas sociais. A abertura do regime militar refletiu-se no fortalecimento dos sindicatos; na reorganização dos movimentos sociais; e na emergência das demandas populares, em geral, fatores importantes na consolidação dos novos movimentos sociais, incluindo o das pessoas com deficiência (ALMEIDA, 2012; JUNIOR; MARTINS, 2010).

Em 1979 ocorreu em nível nacional um passo significativo para a institucionalização do movimento político das pessoas com deficiência: a criação da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Em vários lugares do Brasil reuniram-se representantes de entidades de pessoas com deficiência com objetivo de traçar metas nacionais de luta e de reivindicações do segmento das pessoas com deficiência e, dessas reuniões, surgiu a ideia da fundação de um órgão nacional, cuja meta era representar nacionalmente o movimento das pessoas com deficiência em geral. A primeira reunião desta comissão ocorreu em 1980 e marcou a união em nível nacional dos movimentos das pessoas com deficiência, dando-lhe forças necessárias para lutar politicamente por seus direitos. Neste primeiro encontro, as pessoas com deficiência, através das discussões sobre suas necessidades passaram a se perceber como indivíduos ligados a um grupo social que possuía lutas em comum e, por consequência, passaram a reivindicar o acesso às esferas social, cultural, intelectual, política e econômica de forma coletiva e estruturada (ALMEIDA, 2012).

Salientando a esfera intelectual, historicamente, a escola tinha o cunho de demarcar a escolarização como privilégio de um grupo, legitimando a exclusão nas políticas e práticas educacionais da ordem social. Com o processo de democratização da escola, destaca-se o antagonismo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, porém continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Nessa conjuntura, apresentaremos no tópico a seguir as instituições e entidades assistenciais brasileiras, bem como a elaboração de legislações específicas.

2.4 As instituições e entidades assistenciais brasileiras e o desenvolvimento de legislações específicas nacionais

De acordo com Figueira (2008), a Educação Especial no Brasil tem como marco inicial a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e pode ser dividida em três períodos distintos: o nascimento das instituições e entidades; o desenvolvimento de legislações específicas; e, a era da Inclusão Social.

A partir de 1808, o Brasil passou por muitas modificações quando o ataque de Napoleão a Portugal forçou a transferência do governo e da administração Imperial para o Rio de Janeiro, permanecendo aqui até 1821. Passou a ser sede provisória do Império português e recebeu uma Corte de dez mil pessoas, com exigências e costumes que a estrutura colonial não suportava. Devido a isso, D. João VI equipou o RJ com as instituições necessárias ao funcionamento do governo, com comodidades da vida burguesa lusitana e modificações no atendimento de saúde. Ainda em 1808 foram criados os primeiros cursos de medicina no RJ e em Salvador (FIGUEIRA, 2008; MAZZOTTA, 2011).

Em 1822, com a proclamação da Independência do Brasil, ocorreu, consequentemente, o bloqueio das influências científicas de Coimbra, fazendo com que os jovens fossem para outros países estudarem, permitindo novos conhecimentos a imigrarem para o país, principalmente no campo da medicina. De acordo com Silva (1987), no campo da assistência à população prejudicada por alguma deficiência em épocas anteriores aos meados do século XIX, não foi encontrada nada relevante.

A pessoa vítima de alguma paralisia, alguma deformação congênita, algum tipo de amputação ou em consequência de alguma doença mais grave, certamente acabava por se tornar responsável por sua própria família. As condições delas no Brasil do século XIX não era outra. Ou antes, certamente que era outra e bem pior do que hoje – e as pessoas apelidadas de ‘aleijadas’, ‘manetas’, ‘pernetas’, ‘cambaias’, ‘mancas’, ‘paralíticas’, ‘ceguinhas’, ‘loucas’, ‘bobas’, e ‘defeituosas’, de um modo geral ficavam sendo problemas de seu grupo familiar e nunca do Estado ou da sociedade (SILVA, 1987, p.278).

Percebe-se que, além de não ter assistência do Estado, e serem tratadas com adjetivos pejorativos pelo restante da sociedade, as pessoas com deficiência ou alguma doença grave eram responsabilidade única e exclusiva de suas próprias famílias.

Existem relatos históricos que em 1600, durante o Brasil-Colônia, já se praticava atendimento escolar a alunos com deficiência física em uma instituição especializada e

particular em São Paulo. No entanto, a primeira iniciativa formal, visando a educação para pessoas cegas e surdas, ocorreu mais de dois séculos depois. Em 1835, o Deputado Cornélio Ferreira França, apresentou o projeto-lei, dizendo: “Art.1º - Na Capital do Império, como nos principais lugares de cada Província, será criada uma classe para surdos-mudos e para cegos” (GARCIA, 2010, p.23). Mesmo sendo uma das primeiras tentativas de garantir na legislação a formação de professores na Educação Especial, o projeto foi arquivado, mas, de forma indireta, cumpriu o seu mérito. “Apesar de estrita distribuição da notícia, chegou a chamar a atenção da sociedade para o assunto e despertar o interesse dos familiares das pessoas cegas, surdas e surdas-mudas” (SILVA, 1987, p.283).

Figueira (2008) alerta que a Educação no Brasil sempre foi centro de atenção apenas nos momentos em que os segmentos dominantes da sociedade sentiram necessidade, e com a educação de pessoas com deficiência não foi diferente. Apenas quando essas pessoas passaram a ser vistas como “problema”, é que se iniciou, mesmo que de forma lenta, atendimentos educacionais a elas.

Logo, a evolução da Educação Especial no Brasil, na visão de estudiosos como Mazzotta (2011), caracteriza-se em dois períodos distintos: 1) de 1857 a 1956 (iniciativas oficiais e particulares); e, 2) de 1957 aos dias atuais (iniciativas oficiais de âmbito nacional).

Como já mencionado no início deste assunto, o marco inicial da Educação Especial no Brasil foi em 12 de setembro em 1854, quando o Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) (BRASIL, 1854). O IBC foi resultado do empenho do escritor e poeta José Álvares de Azevedo, que por ser deficiente visual desde nascença, cursou antes o Instituto dos Jovens Cegos de Paris, na França, e, notando o abandono das pessoas com deficiência visual no Brasil, convenceu D. Pedro II da necessidade e da vantagem de se criar um instituto voltado ao ensino desse público (IBC, 2018).

Atualmente, o IBC é um centro de excelência e de referência nacional na área, com atividades voltadas para o atendimento das necessidades acadêmicas, reabilitacionais, médicas, profissionais, culturais, esportivas e de lazer da pessoa cega ou com baixa visão (IBC, 2018).

Através do Marquês de Abrantes e influência do diretor do Instituto Bourges, de Paris, Ernest Hüet, também surdo, D. Pedro II, por meio da lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (BRASIL, 1857). Cem anos depois de sua fundação, em 06 de julho de 1957, com a lei nº 3.198, passou-se a ser

chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), permanecendo até os dias atuais (BRASIL, 1957). Hoje, o INES atende cerca de 600 alunos, da Educação Infantil até o Ensino Médio, oferecendo cursos artísticos, esportivos, ensino profissionalizante e estágios remunerados, além de atender a comunidade e os alunos nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social (FIGUEIRA, 2008).

Mesmo sendo pioneiros, tanto o IBC como o INES, o atendimento oferecido era precário. No ano de 1872, eram atendidos apenas 35 pessoas cegas e 17 pessoas surdas, sendo que, na época, havia um contingente de 15.848 cegos e 11.595 surdos. Tentando solucionar essa problemática, o Imperador convocou em 1883 o I Congresso de Instrução Pública, ampliando-se assim a discussão da educação para pessoas com deficiência no país. No decorrer do Congresso, foram tratados temas como currículo e formação de professores para cegos e surdos, possibilitando novos investimentos e iniciativas no atendimento pedagógicos e médico-pedagógico durante o Governo Imperial; criando-se assim, em 1925, as primeiras escolas para atendimento médico-pedagógico às crianças com deficiência mental, chamadas “Escolas para Anormais” (FIGUEIRA, 2008).

Na década de 30, a psicóloga russa Helena Antipoff, criou em Belo Horizonte duas instituições com a intenção de dar assistência às crianças com problemas mentais. Na década seguinte, em 1940, a mesma criou a Fazenda do Rosário, com uma nova forma de lidar com as crianças marginalizadas, com o apoio de assistentes sociais, psicólogos, pedagogos e médicos. Essa iniciativa possibilitou a entrada de outros profissionais e especialistas atuando em conjunto em prol das pessoas com deficiência no Brasil (CAMPOS, 2003).

Segundo o cadastro do MEC/CENESP (1975¹⁸ apud FIGUEIRA, 2008), até 1950, havia 40 estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um Federal e os demais estaduais destinados ao atendimento escolar especial a pessoas com deficiências mentais; 14 estabelecimentos e ensino regular, dos quais um Federal, nove estaduais e quatro particulares que atendiam alunos com outras deficiências; além de três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares) no atendimento de pessoas com deficiências mentais e outras oito (três estaduais e cinco particulares) na educação de outras deficiências. Traçando uma tabela das principais instituições e entidades surgidas no primeiro período, temos:

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Educação especial: cadastro geral dos estabelecimentos do ensino especial**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1975. 2v.

Tabela 1 – Principais instituições e entidades fundadas no Brasil entre 1854 e 1956

NOME	FUNDAÇÃO	CIDADE
Foco nas pessoas com deficiência visual		
Instituto Benjamin Constant – IBC	12 set.1854	Rio de Janeiro
Instituto de Cegos Padre Chico	27 mai.1928	São Paulo
Fundação para o Livro do Cego no Brasil – FLCB	11 mar.1944	São Paulo
Foco nas pessoas com deficiência auditiva		
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES	26 set.1856	Rio de Janeiro
Instituto Santa Terezinha	15 abr.1929	Campinas
Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller	13 out.1952	São Paulo
Instituto Educacional São Paulo - IESP	18 out.1954	São Paulo
Foco nas pessoas com deficiência física		
Santa Casa de Misericórdia de São Paulo	01 ago.1931*	São Paulo
Lar-Escola São Francisco	01 fev. 1943	São Paulo
Associação de Assistência à Criança Defeituosa - AACD	14 set.1950	São Paulo
Foco nas pessoas com deficiência mental		
Instituto Pestalozzi de Canoas	Ano de 1926	Canoas
Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais	05 abr. 1935	Belo Horizonte
Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro	Ano de 1948	Rio de Janeiro
Sociedade Pestalozzi de São Paulo	15 nov. 1952	São Paulo
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro	11 dez. 1954	Rio de Janeiro
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de São Paulo	04 abr. 1961	São Paulo

Fonte: FIGUEIRA, 2008, p.95.

* Data em que se começou o atendimento especializado às pessoas com deficiências físicas (não-sensoriais) com propósitos educacionais, o que motivou a criação de muitas classes especiais nos anos posteriores.

De acordo com Figueira (2008), o segundo Período da Educação Especial é de 1957 aos dias atuais, quando surgiram as campanhas voltadas especificamente para as pessoas com deficiência, patrocinadas pelo governo federal.

Pode-se dizer que a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto Federal nº 42.728, de 03 de dezembro de 1957, foi o marco inicial e tinha por “finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional” (BRASIL, 1957, Art. 2º). Posteriormente, foram criadas a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960 a Campanha Nacional de Educação (BRASIL, 1960a) e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, ambas subordinadas ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura (BRASIL, 1960b).

Em simultâneo com essas campanhas, ocorreram pressões de entidades públicas e filantrópicas, o que possibilitou a inclusão de um capítulo sobre a educação para pessoas com deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Há muitas legislações e acontecimentos neste período, logo, o ponto inicial desta linha do tempo da legislação referente à educação especial é o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal ainda em vigor (BRASIL, 1988). Esta Constituição foi chamada “Constituição cidadã”, uma vez que assegurou os direitos a grupos sociais até então excluídos, exemplo das pessoas com deficiência que também participaram ativamente de sua elaboração.

Em seu artigo 205, a Constituição de 1988 estabelece a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio; e, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, Art. 205º; Art. 206º; 208º).

A década de 90 teve um marco importante com a criação do “Estatuto da Criança e do Adolescente”, estabelecido pela Lei nº 8.069/ 90. Segundo o Artigo 54ª do Capítulo IV “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” declara que “é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Diante disso, as escolas públicas passam a receber as crianças cegas, pois, até então, o ensino de crianças cegas era para pessoas que podiam pagar, ou seja, pessoas ricas (FIGUEIRA, 2008).

Em 1994, é publicada a “Política Nacional de Educação Especial”, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994a, p.19). Logo, essa política não reformula as ações e práticas educacionais de forma que sejam enaltecidos os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses educandos na esfera da educação especial.

Dois anos depois foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, onde define educação especial, assegura o atendimento aos/as educandos/as com necessidades educacionais específicas 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 (BRASIL, 1996).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999a). A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução da Câmara de educação básica do Conselho nacional de educação (CNE/CEB) nº 4 institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Também aborda, no artigo 16, a organização do sistema nacional de certificação profissional baseado em competências; (BRASIL, 1999b).

Na década passada, em 2001, o governo federal aprovou a Lei nº 10.172 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional desde fevereiro de 1998, e estabeleceu o período de uma década para que algumas metas fossem atingidas e superadas (BRASIL, 2001a). No mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 2 institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais específicas, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

A educação especial foi considerada como uma modalidade de ensino, trazendo como diretriz a plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. De acordo com Figueira (2008, p.105), trata-se, portanto, de duas questões: “o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas”.

Em 2002, a Portaria MEC nº 2.678 aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (BRASIL, 2006).

Em 2004, é criado pelo Governo Federal o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica e o mais importante é que as pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais (BRASIL, 2005).

No ano de 2005, desenvolvem o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, que é um programa de acessibilidade no ensino superior propondo ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior. O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nessas unidades, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2005b).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o AEE (BRASIL, 2007).

No ano seguinte, elaboram o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” que fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: “na perspectiva da”. Isto é, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva) (BRASIL, 2008b). Ainda em 2008, o Decreto legislativo nº 186 aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinados em Nova Iorque em 2006. No artigo 24 da Convenção aborda a educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

Em 2009, o Decreto Executivo nº 6.949 promulga a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo (BRASIL, 2009a). No mesmo ano, a Resolução MEC CNE/CEB nº 4 institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Esta resolução afirma que o AEE deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular (BRASIL, 2009b).

Dois anos depois, o Decreto nº 7.611 declara que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para alunos com deficiência; aprendizado ao longo da vida; oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação, entre outras diretrizes (BRASIL, 2011a). Ainda em 2011, o governo cria o “Plano Viver sem Limite”, que é um plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência. Em seu Artigo 3º, estabelece a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Ele se baseia na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que recomenda a equiparação de oportunidades. O plano tem

quatro eixos de atuação: educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde (BRASIL, 2011b).

No ano de 2014, o “Plano Nacional de Educação” (PNE): define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. A meta 4, sobre educação especial, gerou controvérsia, pois a redação final aprovada estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino. Isso contradiz a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006), a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o texto votado nas preparatórias, que estabelecem a universalização da educação básica para todas as pessoas entre 4 e 17 anos em escolas comuns – sem a atenuante do termo “preferencialmente” (BRASIL, 2014).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBIPD - Lei 13.146/15) entrou em vigor assegurando a ampliação da autonomia das pessoas com deficiência para que elas exerçam plenamente sua cidadania e direitos políticos. No que diz respeito à educação, “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” (BRASIL, 2015, Capítulo IV, Parágrafo Único). O AEE também está contemplado, entre outras medidas.

Recentemente, em 2016, a Lei nº 13.409 dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2016).

Mesmo com campanhas voltadas especificamente para as pessoas com deficiência, patrocinadas pelo governo federal, desde 1957, e legislações referente à educação especial e inclusiva, “o conceito de inclusão vem sendo amplamente e demasiadamente mal compreendido segundo a interpretação do senso comum” (CAMARGO, 2017, p.1). Portanto, é preciso esclarecermos este assunto à frente.

2.5 Inclusão social, educação especial e educação inclusiva

No início dos anos 90, um novo conceito surgiu: inclusão social, que foi explicitado pela primeira vez em 1990 pela Resolução 45/91, da Assembleia Geral das Nações Unidas com o primeiro item destacando o termo “uma sociedade para todos”. A ONU propôs a construção de uma sociedade para todos em 20 anos, com o propósito de se concluir com êxito uma sociedade para todos em torno de 2010 (ONU, 1990).

A inclusão social é a participação social e igualitária dos cidadãos, a garantia de seus direitos e o respeito às suas diferenças (de gênero, étnicas, socioeconômicas, religiosas, físicas e psicológicas). Nessa perspectiva, a inclusão social traz, como pressuposto, a concepção de uma sociedade que considera e acolhe a diversidade humana, nas diferentes atividades e nas diversas redes de relacionamentos, se organizando para acolher as necessidades de cada indivíduo, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados (RORIZ et al, 2005).

Neste tópico, com base no editorial “Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces” de Camargo (2017), visamos determinar diferenças, pontos e contrapontos entre inclusão social, educação especial e educação inclusiva. Segundo o autor, “o conceito de inclusão vem sendo amplamente e demasiadamente mal compreendido segundo a interpretação do senso comum” (CAMARGO, 2017, p.1). Isso porque o conceito só é empregado somente aos/às estudantes da educação especial e ao contexto educacional, logo, são constantes o uso de expressões errôneas como: “aluno de inclusão” e “sala de inclusão”.

Para Camargo (2017), a inclusão é um modelo utilizado em diferentes espaços físicos e simbólicos. Nos contextos inclusivos, os grupos de indivíduos têm suas características idiossincráticas reconhecidas, participando, assim, plenamente. De acordo com o modelo citado, identidade, diferença e diversidade retratam proveitos sociais que facilitam a formação de relações de cooperação. Segundo o autor, nos cenários sociais inclusivos, tais grupos são ativos “em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele” (CAMARGO, 2017, p.1).

Desconstruindo a imagem de homem padrão (MACE, 1990 apud CAMARGO, 2017)¹⁹, o conceito de Desenho Universal emerge na perspectiva inclusiva, sendo uma filosofia de projeto que visa a criação de ambientes, edificações e objetos, considerando desde o início

¹⁹ MACE, R. et al. Accessible environments: toward universal design. In: PRIESER, W. E.; VISCHER, J. C.; WHITE, E. T. (Ed.). **Innovation by design**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1990. p. 187-219.

de sua concepção a diversidade humana, sem necessidade de flexibilizações pontuais. Ele se constitui no uso da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) onde considera “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, Art.3º).

Concordamos com Camargo (2017) que não tem lógica, por exemplo, estudantes com deficiências terem acesso somente à educação básica e, ao concluírem o ensino médio, encontrarão exclusão nos espaços sociais. É preciso que a sociedade compreenda que a inclusão é uma prática social que se aplica na esfera social, lúdica, cultural, educacional, política e econômica, mas, principalmente, na atitude e no perceber dos objetos, de si e das outras pessoas.

No âmbito educacional, a luta com identidade, diferença e diversidade é fundamental para a construção de metodologias, instrumentos e procedimentos de comunicação que atendam o que é comum e o que é específico entre os/as estudantes (CAMARGO, 2017).

O autor Boaventura Souza Santos apresenta uma teoria crítica onde se discute, dentre muitas temáticas, uma nova concepção dos direitos humanos. Ele considera que é essencial partir do pressuposto da construção intercultural da igualdade e da diferença: “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p.56)²⁰.

Compreende-se que esta concepção dispõe uma ideia prática e aplicação importante na esfera das nossas relações, visto que, por um lado, na primeira frase, se propõe manifestar que toda diferenciação que acarrete uma discriminação, prejudica a garantia do direito à equiparação de condições e de oportunidades, ainda que possa supostamente promover algum benefício a uma minoria. Ilustrando esta argumentação, espaços educacionais projetados para pessoas com deficiência, mas que as segregam, automaticamente estão inferiorizando-as, independentemente de não terem sido desenvolvidos com esta intenção. Tudo o que é 3“especial”, isolado, separado ou destinado exclusivamente para quem possui alguma deficiência, objetiva discriminar estas pessoas. Afinal, como é praticável incluir decorrendo-se da exclusão? Por outro lado, na segunda frase, se propõe manifestar que todas as diferenças necessitam ser acolhidas e explicitamente respeitadas. A heterogeneidade é marca do ser humano; por natureza, o ser humano é diverso e plural. Isto posto, toda padronização dos

²⁰ Voltamos para esta discussão na introdução do capítulo 4 “Inclusão das pessoas com deficiência visual no processo de difusão científica”.

indivíduos, fere o direito fundamental à diversidade e descaracteriza as pessoas em seus aspectos individuais (BERGAMASCHI, 2015).

Camargo (2017) acentua uma indagação importante sobre quais são os/as estudantes foco da educação inclusiva. A solução é simples: todos os/as estudantes são foco da educação inclusiva. Ela se expande aos/as estudantes da educação especial (BRASIL, 2013^a), e àqueles que não pertence a essa modalidade de ensino. Isto é, a educação inclusiva é destinada a todos os indivíduos, com ênfase primária aos excluídos do processo educacional. Consentimos com Camargo (2017) de que há uma controversa, ao passo de que a diferença entre a educação inclusiva e a educação especial são frequentemente vistas como sinônimas.

Paradoxalmente, a cultura da sociedade, sobretudo a ocidental, procura “formá-los” como seres homogêneos (CAMARGO, 2017, p.2). Portanto, os/as estudantes que não se encaixam nos arquétipos e normas construídas socialmente, ganham diferentes adjetivos pejorativos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos” e etc.

Segundo o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008b, p.05) a educação inclusiva progride em relação à concepção de equidade formal:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008b, p. 5).

Compreendemos equidade como equivalência à igualdade, porém com a ideia de “igualdade de oportunidades” compatível a todos de uma forma justa, não igualitária. A equidade educativa simboliza um patamar em que todos os indivíduos se beneficiam da educação e da formação, em termos de igualdade de oportunidades, acesso, tratamento e resultados. Uma escola é equitativa quando os resultados da educação não dependem do meio socioeconômico e de outros fatores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflete as necessidades específicas dos indivíduos em matéria de aprendizagem (SANCHES & TEODORO, 2007).

O projeto didático-pedagógico dentro da sala de aula, englobando as características de todos/as os/as estudantes, constitui o objetivo da inclusão escolar que

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com

todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada. (BRASIL, 2001, p. 40).

Para Camargo (2017), empregando o conceito de educação inclusiva aos estudantes da educação especial, há uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido estudante, visto que o primeiro estimula e orienta condições para a participação plena do segundo, que, por sua vez, age ativamente conforme a modificação, mudando e sendo mudado por ela. Em contrapartida:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008b, p. 11).

A lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências (BRASIL, 2013^a), determina em seu Art. 4º, Incisos I e III:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma

a) pré-escola;

b) ensino fundamental;

c) ensino médio; [...]

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013a).

Participam do atendimento educacional especializado os/as estudantes público-alvo da educação especial, isto é, pessoas com deficiência (física, sensorial, intelectual e mental), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015). Esta modalidade de ensino deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e de forma complementar e/ou suplementar (BRASIL, 2008b). A palavra “preferencialmente” se refere ao atendimento educacional especializado (CAMARGO, 2017). Portanto, é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos/as estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013a).

Camargo (2017) elucida que o ensino do Braille e do Soroban²¹ para os/as estudantes cegos e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos com a finalidade do acesso ao currículo comum. A autor alega que o ensino de referidos conteúdos é propósito da educação especial e deve ser oferecido, “preferencialmente na rede regular de ensino, no atendimento educacional especializado, no contra turno do ensino regular do educando com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (CAMARGO, 2017, p.3). Para ele, as matérias utilizadas no atendimento educacional especializados não devem substituir as da educação regular, dado que ambos precisam ser complementares, para os/as estudantes com deficiências e transtorno global de desenvolvimento ou suplementares para os/as estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013b).

A utilização do Desenho Universal, em atividade educacionais, atende a diversidade de gênero, etnia, idade, estatura, deficiência, ritmos e estilo de aprendizagem nos projetos de ensino, visto que sua estrutura pressupõe a diversidade e o trabalho com identidade e diferença em sua constituição (CAMARGO, 2017).

Segundo Camargo (2016), maquetes e experimentos multissensoriais são exemplos de materiais elaborados sob a estrutura do desenho universal para estudantes com e sem deficiência visual e pode ser utilizado na difusão científica. Tais “recursos didático-pedagógicos valorizam a diversidade sensorial e discursiva nos processos de ensino, favorecendo a participação efetiva de todos em sala de aula” (CAMARGO, 2017, p.4).

Atualmente, além da elaboração de políticas públicas, como o estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), Camargo (2017, p.4) considera que “é o momento de praticá-las, para a promoção de participação efetiva de todos os seres humanos, principalmente dos excluídos dos mais variados espaços sociais”.

Por que, como afirmara Vigotski (1997), um ponto do sistema Braille fez mais pelo cego que mil obras de caridade? Na concepção de Vigotski, é devido ao Braille ter incluído os cegos no mundo da leitura e da escrita. A partir de 1825, quando o francês Louis Braille (1809-1852) concluiu seu sistema de célula com seis pontos, as pessoas cegas tiveram condições

²¹ Soroban é um ábaco, instrumento utilizado para o ensino aprendizagem da Matemática, que costuma ser usado pelas pessoas com deficiência visual para a realização das operações aritméticas. Contudo, pode ser utilizado por qualquer pessoa com ou sem deficiência, visto que utiliza o tato como principal receptor.

efetivas de ter acesso aos estudos, para que fosse possível, atualmente, consolidar esse acesso e ainda possibilitar o ingresso e a permanência no trabalho.

Essas reflexões apresentam a importância da educação, em particular, da difusão científica para as pessoas com deficiência visual, que é o foco desta pesquisa, como razão das conquistas sociais para a promoção de cidadania das pessoas cegas ou com baixa visão, elemento este indissociável da heterogeneidade que as caracterizam.

Camargo (2017) considera que a atual crise política que assola o Brasil produz um discurso paradoxal e, ocasionalmente, incoerente acerca da “qualidade de ensino” que visa tirar dos/as estudantes, público ou não público da educação especial, os instrumentos psicológicos de mediação²² que lhes permitem interpretar o mundo não natural e que define conceitos como normalidade e deficiência. Este autor afirma que é necessário desconstruir a “qualidade de ensino” posta no país (CAMARGO, 2016).

Em concordância com o que salientaram Glat & Blanco (2007, p.33), “o sucesso da política de educação inclusiva depende diretamente da continuidade da existência da rede de suportes especializados, incluindo-se a formação inicial e continuada de professores”, achamos oportuno questionar: além dos materiais elaborados sob a estrutura do desenho universal, onde estão os/as professores/as? Onde e como estão sendo formados/as? São formados/as para prestar atendimento especializado? São formados/as para em educação inclusiva para aplicar procedimentos uniformes à diversidade dos alunos e professores das escolas comuns?

Sem contar com respostas e dados satisfatórios para estas perguntas, dialogaremos sobre a educação inclusiva e a formação de professores.

2.6 Educação especial, educação inclusiva e a formação inicial e continuada de professores

O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008b), elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, a educação especial sendo um atendimento educacional especializado, salientando que seu atual atendimento não é mais o de que a educação especial concebe um “sistema paralelo de ensino”. Dentre outras vertentes, o documento estabelece:

²² VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008c, p.272).

Sugere-se que esta colocação é, pois, um avanço no entendimento de assinalar um novo significado para a educação especial em esfera federal, fato que em alguns Estados já ocorria.

Nos estudos de Mazzotta (1998), ele reitera que:

Grande parte das necessidades educacionais, mesmo dos alunos com deficiências, poderá ser atendida apropriadamente, sem o concurso de ações e recursos especiais, na própria escola comum com os recursos regulares. Todavia, a presença de necessidades educacionais especiais, cujo atendimento esteja além das condições e possibilidades dos professores e dos demais recursos escolares comuns, demandará a provisão de auxílios e serviços educacionais apropriados por professores especialmente preparados para atendê-las (MAZZOTTA, 1998, p.49).

Nesse sentido, concordamos com o que destacaram Glat & Blanco (2007, p.33): “o sucesso da política de educação inclusiva depende diretamente da continuidade da existência da rede de suportes especializados, incluindo-se a formação inicial e continuada de professores”.

Oliveira (2010) considera que a formação de professores, a datar o início da constituição de um sistema nacional de ensino público e a democratização da escola pública, “sempre se caracterizou como um dos pontos fundamentais para a garantia e eficiência de uma oferta educacional capaz de destacar o Brasil no cenário educacional mundial, referência básica para análise das condições de desenvolvimento de um país” (OLIVEIRA, 2010, p.141).

Contudo, no Brasil, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é hoje um desafio a ser enfrentado para os profissionais da educação, porque, por mais que haja uma grande quantidade de documentos a respeito da educação especial em muitas áreas – internacional, a começar pelas agências multilaterais; federal, pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação (CEE); e, através das secretarias estaduais e municipais – o discurso inclusivo, muitas vezes, não está na prática, na formação inicial e continuada, interação e conscientização das equipes pedagógicas ou, assim como a formação e atuação dos/as docentes em razão de muitas universidades que

carecem de programas de formação mais significativos para uma qualificação maior desses profissionais (MARTINS et al, 2015) .

Em uma entrevista realizada por Martins et al (2015), a docente Rosangela Prieto alega que na formação inicial, há uma abundância de cursos mais generalistas, titulados como de educação especial ou, majoritariamente, de educação inclusiva, que ela pondera:

[...] a grade curricular desses cursos pode-se depreender que não fornecem subsídios nem para promover formação sobre gênero, diversidade sexual, raça e etnia e nem sobre educação especial, ou seja, tentam abarcar tudo aquilo que pode estar relacionado com diversidade e diferenças, ou ao campo da exclusão, seja da escola ou social, mas não oferecem condições de aprofundamento (MARTINS et al, 2015, p.226).

Em outras palavras, a formação inicial é generalista e superficial. Segundo a investigação de Vilela-Ribeiro e Benite (2010, p.592) “a Universidade não prepara esses profissionais para a inclusão porque os próprios formadores não tiveram contato com esse assunto”. Partilhamos a opinião de Camargo (2016, p.29) quando este afirma que “não se prepara os professores para trabalhar com semelhanças e diferenças entre os estudantes”.

A respeito da formação continuada, Prieto analisa que é imprescindível alguns aspectos serem revistos:

[...] é necessário incluir todos os profissionais nas ações de formação e não apenas os professores, como ocorre em muitos casos; as atividades carecem de regularidade e de continuidade, pois é comum em um sistema de ensino uma parte de seus profissionais nunca terem participado de um curso e outros terem repetido formações com o mesmo teor ou nível de aprofundamento; os formadores de formadores por vezes desconhecem a estrutura, o funcionamento da rede de ensino para a qual está desenvolvendo os referenciais do curso, não contribuindo para uma reflexão que articule a teoria à prática (MARTINS et al, 2015, p.226)

Compreende-se que a formação continuada não pode se restringir apenas aos/as docentes, mas é preciso que englobe todo os profissionais da educação. A docente Prieto afirma que é preciso “tomar a experiência do professor como referencial de partida” (MARTINS et al, 2015, p.227). De acordo com ela, não se pode fazer formação continuada, subestimando e desprezando o conhecimento que os/as docentes têm. Para Prieto, é necessário que revejam todo o conhecimento e prática dos/as docentes, visto que o contrário desprezaria suas histórias de saberes e fazeres, isto é, suas formações teóricas e experiências profissionais (MARTINS et al, 2015).

Deste modo, as instituições devem oferecer condições de aprofundamento na promoção da formação sobre gênero, diversidade sexual, raça e etnia e sobre educação especial

para os/as professores/as, para que o discurso não esteja apenas no papel, mas norteando atitudes, valores, princípios, diretrizes e ações que devem ser divulgadas e adotadas no ambiente escolar, visto que a inclusão é um procedimento complexo que sugere alterar paradigmas; reformular ações políticas-pedagógicas; repensar o currículo, os conteúdos utilizados e os modos de avaliação; e, desenvolver metodologias que respeitem as diversas formas e ritmos de aprendizagem de cada educando/a, com ou sem deficiência (BORDAS; ZOBOLI, 2009).

Pressupõe-se, para o sucesso da escola inclusiva ou qualquer espaço não-escolar, a exigência de mudanças radicais nas suas estruturas físicas, materiais e de pessoal, em seu projeto pedagógico e gestão administrativa (MANTOAN, 2001). Para tanto, como é previsto na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994b, p.10) se faz necessário “a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas”.

Marcos Mazzotta (1987) expressa seu posicionamento sobre o papel dos educadores:

Ao educador não cabe o papel de mero executor de currículos e programas predeterminados, mas sim de alguém que tem condições de escolher atividades, conteúdos ou experiências que sejam mais adequadas para o desenvolvimento das capacidades fundamentais do grupo de alunos, tendo em conta seu nível e suas necessidades (MAZZOTTA, 1987, p.117).

Assim, para que os/as docentes exerçam esse papel, é substancial uma formação efetiva do/a docente e não um mero preparo circunstancial. Contudo, é preciso ressaltar que apesar de sua potencialidade dinâmica como fomentadora de transformações estruturais, não se pode ocultar que a escola é apenas dentre as instituições sócias que pode estimular mudanças para o alcance de resultados mais rápidos. No entanto, “isoladamente, pouco poderá fazer, enquanto as atitudes do meio circundante permanecerem não problematizadas e continuarem se exercendo como já instaladas (MAZZOTTA, 2010, p.84).

Nessa perspectiva, concordamos com Mendes (2006, p.14) quando este pontua que “cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se”.

3 ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO E A DIFUSÃO CIENTÍFICA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Neste capítulo, tentamos esclarecer o conceito de “cultura” na perspectiva dos Estudos Culturais, discorremos o diálogo deste com a pedagogia crítica do teórico e crítico da cultura e educação Henry Giroux e a pedagogia da libertação do educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire para refletir a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais específicas. Apresentamos um resumo dos estudos sociológicos da educação entre as décadas de 1960 e 1980 e dissertamos sobre a abordagem sociológica da educação de Pierre Bourdieu. Finalizamos evidenciando a popularização da Ciência para pessoas cegas ou com baixa visão e a educação não-formal da Ciência para esse público, exemplificando a apresentado o objeto desta pesquisa: a Banca da Ciência.

3.1 Uma introdução aos Estudos Culturais

Os Estudos Culturais (EC) surgiram a partir das manifestações de certos grupos sociais que buscaram se apropriar de instrumentos, ferramentas conceituais, de saberes que emergiram de suas leituras do mundo, rejeitando aqueles que se inserem, ao longo dos séculos, às pretensões por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentadas na educação de livre acesso. Uma educação em que os sujeitos pudessem ter seus saberes valorizados e legitimados. O projeto inicial dos EC britânicos²³ era “um projeto de pensar as implicações da extensão do termo ‘cultura’ para que inclua atividades e significados das pessoas comuns, esses coletivos excluídos da participação na cultura quando é a definição elitista que a governa” (BARKER & BEEZER²⁴, 1994, p.12 apud COSTA et al, 2003, p.37).

Para Stuart Hall, “os Estudos Culturais não são uma única coisa, nunca foram uma única coisa” (HALL, 1990, p.2, tradução nossa)²⁵, pois não se constituem como uma disciplina

²³ Essa movimentação no campo da teoria cultural é fartamente documentada no que se refere às suas manifestações na Inglaterra, sendo amplamente difundido e reconhecido que este país teria sido o berço dos EC e, mais tarde, difundido para os EUA e outros lugares do mundo (informação verbal). Informação fornecida pelos Profs. Drs. Carlos Gonçalves e Jefferson Mello na disciplina “História e Teorias dos Estudos Culturais”, São Paulo, 2016.

²⁴ BARKER, Martin.; BEEZER, Anne. (eds). **Introducción a los estudios culturales**. Tradução de Héctor Borrat. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1994.

²⁵ Trecho original: “[...] cultural studies is not one thing; it has never been one thing.

tradicional, ao contrário, visam atravessar todas as disciplinas causando um afrouxamento entre elas. Concordamos com Nelson, Treichler & Grossberg (1995, p.11) quando dizem os EC “partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder”. Assim, o termo “relações” indica para a longa história de luta dos EC para teorizar e capturar as mútuas determinações e inter-relações das formas culturais e das forças históricas. Trata-se, pois, de um campo que se caracteriza, entre outros aspectos, por uma interseção de diferentes disciplinas.

Nelson, Treichler & Grossberg (1995) explicam que os EC constituem um campo interdisciplinar e transdisciplinar:

[...] e algumas vezes contra disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. Diferentemente da antropologia, entretanto, eles se desenvolveram a partir de análises das sociedades industriais modernas. Eles são tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, mas diferentemente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva de cultura com a alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas. Os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p.13)

Para esses três autores, os Estudos Culturais EC são diferentes da Antropologia, pois articulam as relações de poder com a construção de ideologias, identidades e formas de resistência através dos grupos sociais, além de fomentar políticas culturais mediante o que considera uma nova abordagem da cultura ou da teoria cultural (campo da literatura), agora não antropológica, tida como apolítica. Os EC conectam a cultura ao seu estudo, que é a transformação da civilização e de condição de vida. Esta cultura e o terreno sobre o qual os EC fazem uma análise e o objeto de seu estudo.

Algumas das tensões que compõem os EC estão inscritas da diversidade históricas de significados que são concedidos à própria palavra “cultura”, visto que é uma palavra multifacetada e que gera muitos debates no campo humanístico concentrados nas complexidades e intersubjetividades que configuram as manifestações políticas, econômicas, sociais, ideológicas e humanas de um ou mais grupos sociais. Williams em seu *Keywords* diz que a cultura “invoca, simultaneamente, domínios simbólicos e materiais e que o seu estudo envolve a relação entre os dois” (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p.14).

Ao realizar uma pesquisa dos aspectos antropológicos na conceituação do termo “cultura”, Roque Laraia (2009) identificou três teorias idealistas, que são: primeiro, a cultura

como um sistema cognitivo, onde se exerce na análise de modelos constituídos pelos sujeitos que participam da comunidade ante sua própria concepção de universo; segundo, cultura como sistemas estruturais, que atribui a um sistema simbólico de criação acumulativa da mente humana; e, terceiro, cultura como um sistema simbólico que atribui um conjunto de recursos relacionados ao controle, regras, instruções que são determinadas pelos códigos simbólicos partilhados pelos sujeitos que compõem o grupo cultural.

Em meio à complexidade que caracteriza a cultura, Geertz (2012), um dos principais pensadores da vertente antropológica, considera que a cultura é constituída por construções simbólicas e significados contidos num conjunto de símbolos compartilhados: “[...] como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual pode ser atribuído os acontecimentos sociais, os comportamentos, instituições e processos; ela é um contexto, que pode ser descrito de forma inteligível” (GEERTZ, 2012, p.10). Entende-se que analisar a cultura de uma sociedade é algo heterogêneo. Para Geertz (2012, p.20) “a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa”.

Hall (1986, p.26, tradução nossa) declara que a cultura significa “o terreno real, sólido das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade de histórica específica, bem como as formas contraditórias de senso comum que se enraízam na vida popular e ajudaram a moldá-la”. Destarte, nas tradições dos EC, a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compondo ideias, hábitos, linguagens, instituições e estruturas de poder – quanto toda gama de práticas culturais: textos, cânones, arquitetura, formas, mercadorias produzidas em massa, e etc.

Distintas tradições dos Estudos Culturais se desenvolveram desde os empenhos para entender os processos que moldam a sociedade e a cultura moderna e do pós-guerra:

Industrialização, modernização, urbanização, o surgimento da comunicação de massa, a desintegração daquilo que Raymond Williams descreveu como “comunidades conhecíveis”²⁶, a crescente mercantilização da vida cultural, o colapso dos impérios colonialistas ocidentais e o desenvolvimento de novas formas de imperialismo, a criação de uma economia global e a disseminação mundial da cultura de massa, a emergência de novas formas de migração (por razões econômicas ou políticas) e a reemergência do nacionalismo e das hostilidades raciais e religiosas (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p.16) .

²⁶ Grupos que estão abertos a intercâmbios territoriais, estabelecendo e recebendo influências culturais diversas. Um exemplo seria o hip-hop brasileiro, muito diferente do norte-americano (informação verbal). Informação fornecida pelos Profs. Drs. Carlos Gonçalves e Jefferson Mello na disciplina “História e Teorias dos Estudos Culturais”, São Paulo, 2016.

Percebe-se que muitos foram os acontecimentos que transformaram a forma de vida e toda gama de práticas culturais na sociedade moderna e pós-guerra. Nelson, Treichler & Grossberg (1995) afirmam que essas condições históricas gerais se manifestaram de modo diferente em contextos nacionais distintos, resultando em diferentes tradições de EC. Ademais, em cada contexto, esses fatos produziu, com frequência, importantes perturbações, deslocamentos e lutas sociais, políticas e culturais. Desse modo, uma preocupação contínua nos EC é a noção de transformação social e cultural, e como estudá-la. Contudo, seus praticantes veem os EC não simplesmente como uma crônica de mudança cultural, mas como uma intervenção nessa mudança e veem a si próprios não simplesmente como intelectuais fornecendo um relato, mas como participantes politicamente engajados.

Henry Giroux (1997) cita o processo de aprendizagem como um meio onde os Estudos Culturais podem fazer uma diferença nos evidenciando a capacidade transformadora da escola e da academia no âmbito mais amplo da sociedade, resgatando, assim, a natureza política da atividade pedagógica. No entanto, esta pesquisa visa fazer a mudança fora da sala de aula – da educação tradicional –, mas sim, com intervenções de comunicação dialógica e crítica da Ciência em um espaço não-formal para pessoas cegas ou com baixa visão, pois, de acordo com Masini (1994/ 2014) na nossa sociedade, o desenvolvimento e aprendizagem para pessoas com deficiência visual são definidos a partir de padrões adotados para os videntes, ou seja, no mundo dos videntes, é o referencial visual que se impõe.

Segundo Masini (1994; 2014) os indivíduos constroem seu mundo cotidianamente, e suas percepções se fazem pelo interior de ações e explorações de tudo o que está à sua volta. Por meio de seus movimentos e interações com o meio, o indivíduo desenvolve suas habilidades de perceber, experienciar, organizar e compreender o mundo onde está inserido. Para a autora, para os que possuem a visão, a predominância desse sentido está tão enraizada que estes se tornam levianos ao fato de que se utilizam uma linguagem visual para descrever o meio que o cerca. Dessa maneira, vivendo em uma “cultura de videntes”, pela familiaridade e senso comum, a hegemonia da visão e de suas representações mostram desatentas, ocultas pelo hábito, de natureza igual à prevalência da linguagem de uma terminologia própria do que é visual.

Assim, utilizamos dos Estudos Culturais para compreender essa realidade, visto que eles acreditam, pois, que a prática é de suma importância e se espera que seu próprio trabalho intelectual possa fazer uma diferença. E como diz Paulo Freire (1977, p. 28) “atuando, [o homem] transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar”.

3.2 Os Estudos Culturais e a escolarização

Henry Giroux, teórico e crítico da cultura e educação, questionou a suposição de que as escolas atuam como um dos principais mecanismos para o desenvolvimento da ordem social democrática e igualitária. “Sua análise do ressurgimento neoconservador na educação tem ajudado a mostrar a lógica por meio da qual o movimento de excelência tem conseguido camuflar seu recuo em questões de igualdade e reforma social” (MCLAREN, 1997, p.11). Este forneceu base para gerar uma teoria social crítica da aprendizagem escolar que impulsiona desafiar a educadores, políticos, teóricos sociais e também estudantes ao debater contra a visão tradicional do ensino e aprendizagem escolar como um processo neutro distanciado da conjuntura de contexto social, poder e história (MCLAREN, 1997).

O esforço dos Estudos Culturais está amplamente focado em questões relativas a gênero, classe, sexualidade, identidade, colonialismo, raça, etnia, populismo cultural, textualidade e pedagogia crítica (GIROUX, 1995, p.87). Portanto, esta pesquisa focou em questões referentes à educação de pessoas com deficiência visual, dado que, tradicionalmente, a educação de estudantes com necessidades educativas específicas era pautada em um modelo de atendimento segregado e, nas últimas duas décadas, tem se lutado mundialmente pela educação inclusiva (BRASIL, 2008b).

A Educação Especial, que por um longo período se caracterizou como um sistema ensino separado, caminha reavaliando seu ofício, antes restrito ao atendimento direto de estudantes com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado. Já a educação inclusiva compõe um modelo educacional baseado na concepção de direitos humanos, que une igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que progride no que se refere à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Esse “movimento pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008b, p.1).

De acordo com Giroux (1995) a tradição dominante beneficia o controle e a assimilação das diferenças culturais, em lugar de tratar os/as educandos/as como portadores de memórias sociais múltiplas, com o direito de falar e de representar a si próprios na busca de aprendizagem e de autodeterminação.

Os EC estão preocupados com a relação entre cultura, conhecimento²⁷ e poder, e provocam a, como diz Giroux (1995, p.86), “suposta inocência ideológica e institucional dos/as educadores/as convencionais ao argumentar que os/as professores/as sempre trabalham e falam no interior de relações históricas e socialmente determinadas de poder”.

Segundo Smith (1994)²⁸ a educação é um local de luta e contestação contínua onde é criada na confluência entre a “reprodução social e cultural, por um lado, e nas rupturas produzidas através de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro” (apud GIROUX, 1995, p. 86). As escolas, como instituições de regulação moral e social, implicam noções fixas de identidade cultural e nacional. É irrevogável que os/as educadores/as ocupam um papel político, visto que agem como agentes na produção, circulação e uso de formas particulares de capital cultural e simbólico (GIROUX, 1995).

Para os EC, a educação concebe um espaço de narração privilegiado para alguns/as educandos/as e, ao mesmo tempo, gera um espaço que reforça a desigualdade e a subordinação para outros. Para Giroux (1995), realizando formas dominantes de capital cultural, frequentemente a escolarização funciona para:

[...] afirmar as histórias eurocêtricas e patriarcais as identidades sociais e as experiências culturais dos/as estudantes de classe média, ao mesmo tempo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais dos/as assim chamados/as estudantes da ‘minoría’. Para muitos/as estudantes, a escolarização significa ou vivenciar formas cotidianas de interação escolar que são irrelevantes para suas vidas ou sofrer a dura realidade da discriminação e da opressão, através de processos de classificação, de policiamento, de discriminação e de expulsão (GIROUX, 1995, p.86-87).

Segundo o Dicionário Aurélio (1999, p.690), discriminar significa “diferenciar, distinguir, discernir; estabelecer diferença”. Quando a discriminação tem uma atitude proibitiva ou de exclusão, qualquer ação ou método discriminatório acarreta restringir as possibilidades de acesso das atividades realizadas. A discriminação pode se revelar, entre outras formas, com sustentação nas diferenças entre os sexos, idade, cor, estado civil, deficiência, doença, orientação sexual e etc.

²⁷ “Conhecimento” neste estudo segue o pensamento de Paulo Freire que não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requer sua ação transformadora sobre a realidade, demanda uma busca constante, implica invenção e reinvenção. Ler: FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca Darde de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

²⁸ SMITH, P. The political responsibility of the teaching of literatures. In: MYRSIADES, Kostas; MYRSIADES, Linda. (Eds.). **Margins in the classroom**. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1994: 64-73.

De acordo com Fávero et al (2009), a discriminação pode ser visível ou velada. A primeira implica a proibição concreta do acesso a determinado espaço ou atividade, por exemplo, uma pessoa com deficiência²⁹ é impedida por um segurança de entrar em recinto público. Na situação de discriminação velada ou invisível, as implicações da ação não são imediatamente aparentes. Em algumas situações, a discriminação pode ser interpretada como uma vantagem para o indivíduo discriminado, ou seja, realizar tarefas para uma pessoa que não tem habilidade de executá-las, como, por exemplo, um adulto fazer tudo por uma criança com deficiência intelectual porque não a ensinaram a se alimentar sozinha, não a ensinaram a se vestir, ela não foi estimulada a amarrar o próprio sapato, tampouco a escovar seus dentes ou pentear seus cabelos (FERREIRA, 2009).

Na escolarização das pessoas com deficiência visual, a vivência de ocasiões ou atitudes discriminatórias se identifica como um evento comum (FERREIRA, 2009). Para Ferreira (2002) a invisibilidade das pessoas com deficiência nos espaços sociais e a convicção em sua incapacidade associados ao desconhecimento – ignorância – acerca de seus direitos, estão na raiz das atitudes e dos procedimentos discriminatórios.

Os estudos culturais reafirmam a importância de se “compreender a escolarização como um mecanismo de política imerso em relações de poder, negociação e contestação” (GIROUX, 1995, p.87), e rejeitam a percepção da “pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura” (GIROUX, 1995, p.87).

Portanto, a pedagogia se torna, neste caso, o espaço onde todos – estudantes e profissionais da educação – precisam debater e questionar, de forma crítica, os diferentes discursos e práticas culturais, bem como os meios populares de comunicação com os quais interagem em sua existência cotidiana. Nesse contexto, “a cultura é o terreno sobre o qual a análise é realizada, o objeto de estudo e o local de crítica e intervenção política” (GIROUX, 1995).

²⁹ Ou uma mulher ou uma pessoa negra ou um indígena ou outra pessoa na condição qualquer que esteja na base do ato discriminatório.

3.3 A Pedagogia Crítica e a Pedagogia da Libertação para refletir a inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais específicas

A expressão “pedagogia crítica” resulta dos estudos de muitos teóricos, como já mencionado no tópico anterior, Henry Giroux, mas também Antonio Gramsci, Ira Shor, John Dewey, Michel Apple, Michel Foucault, Paulo Freire, Pierre Bourdieu entre outros, envolvendo questões de cultura, poder, sociedade, dominação, opressão, justiça, igualdade, identidade e conhecimento.

Este tópico pretende estender a perspectiva crítica da educação do já citado teórico e crítico da cultura e educação americano, Henry Giroux, e também apresentar uma pedagogia crítica e libertadora no pensamento do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, que segundo Giroux (1997, p.145), sua obra [de Freire] “continua a representar uma alternativa teoricamente renovadora e politicamente viável para o atual impasse na teoria e prática educacional”.

De acordo com Teitelbaum (2011) a educação crítica procura conectar as práticas culturais e educacionais com a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e uma sociedade democrática, para que seja possível tornar amplo o entendimento crítico e as práticas libertadoras, visando a transformação sociais e pessoal liberal.

Para Giroux (1997) a pedagogia crítica visa possibilitar aos/às educandos/as na intervenção de sua própria auto formação transformarem as particularidades opressivas da sociedade mais ampla que se faz necessária tal ação. Do ponto de vista deste teórico, os agentes detêm da faculdade de refazer o seu meio através da luta coletiva no e sobre o mundo material e através do desempenho de sua reflexão social.

O mesmo teórico diz que a pedagogia é basicamente uma prática política e ética, uma construção histórica e social, não se restringindo apenas às salas de aula, às práticas de ensino, como também, reconhece a política cultural que tais ações sustentam. Contudo, nas décadas de 1970 e 1980 “formulou uma pedagogia crítica a partir de uma teoria de política cultural, que busca revelar como a dominação e a opressão são produzidas dentro dos diversos instrumentos de escolarização, um projeto transformador e emancipatório” (SANTOS, 2010, p.29).

De acordo com Giroux (1997), tradicionalmente, as escolas são simplesmente locais de instrução e instrumento de reprodução:

[...] os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências

de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana” (GIROUX, 1997, p.148).

No pensamento do autor, os educadores precisam compreender o ensino como uma política cultural, ou seja, como um empreendimento pedagógico que consiste nas relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e da experiência.

Para esta nova visão da sociedade e da educação, as instituições escolares são analisadas dentro da linguagem crítica e da dominação. Giroux afirma que, para superar esse desafio, os/as educadores/as críticos necessitam formular um discurso que, por um lado, seja utilizado para “questionar as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, e, por outro, enquanto locais socialmente construídos de contestação ativamente envolvidos na produção de experiências vividas” (GIROUX, 1997, p.124).

A pedagogia crítica de Paulo Freire se orienta na capacitação dos/as educadores/as e educando/as a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de suas relações com o mundo. Contudo, como o pensamento freiriano é capaz de compor uma orientação para refletir a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, decorrentes de uma deficiência?

Paulo Freire, pedagogo brasileiro, filósofo, reconhecido principalmente no campo da alfabetização de adultos, defende a ideia de que o processo educacional deve, de modo prioritário, compreender o contexto que o/a estudante está inserido. Segundo Freire (1987), o “ser mais” é a vocação ontológica do homem, e tudo que impeça esta realização consciente numa desumanização, resultando, assim, na sua luta contra as relações de opressão. Ele preza as relações que favorecem a emergência de sujeitos livres, salientando a dimensão coletiva do ser.

Para Freire (1987) o homem não está apenas situado no mundo, mas faz parte ativa deste e é através da sua ação no mundo que ele se humaniza. Sua ética da práxis recusa a manipulação do homem e a opressão decorrente dos modelos e normas instituídas que procuram adaptá-lo a um sistema, inibindo sua ação livre e criadora. O autor critica a perda do outro quando reduzido ao mesmo, o “pessoal concreto” é mais importante do que o “geral abstrato”.

Paulo Freire (1987) considera que os padrões impostos na sociedade estabelecem uma das formas de dominação cultural. Para ele, ao impor uma norma como paradigma, o grupo dominante faz com que todos aqueles que com ela não se identifiquem passem a ser, de alguma maneira, desconsiderados e, até mesmo, excluídos. O “ser mais” de Freire significa criar um ambiente para que cada indivíduo possa existir na sua particularidade, valorizando as diversidades.

De acordo com Paulo Freire (1987, p.75) “ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos, de desumanização. Este trecho de “Pedagogia do Oprimido” aponta e denuncia, a nosso ver, a negatividade extrema, sob os pontos de vista ético e ontológico, da relação dialética opressor/oprimido.

Ainda que a busca do “ser mais” pareça, no primeiro instante, uma reafirmação do “eu”, o raciocínio freiriano, baseado na dialogicidade, salienta a relevância da alteridade. Refere-se de uma ação em sentido ao outro, de uma humanização fundada no respeito ao outro e na comemoração do poder criativo, que provém da verídica relação humana. É apenas pela relação recíproca do respeito, e não pela dominação, que o homem se humaniza: “não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser” (FREIRE, 1992, p.51).

A ética do Paulo Freire é baseada no relacionamento, no diálogo, na práxis, mas, acima de tudo, é baseada na libertação. A partir da circunstância vivida pelo oprimido, Freire (1987) adverte para a importância de um pensamento crítico que cesse e transforme essa situação. Logo, este pensamento é o essencial para que a liberdade do indivíduo seja possível.

Freire formou uma teoria de educação embasada no relacionamento entre teoria crítica radical e os imperativos do comprometimento e luta radical. Ele elaborou um discurso sobre a compreensão da complexidade da dominação com base no conhecimento adquirido através das experiências realizadas na África, América Latina e do Norte, e defende que a dominação não se limita apenas a uma forma de domínio de classe, visto que há diferentes grupos/campos sociais com ações particulares de dominação, e, conseqüentemente, formas diversas de lutas e resistências coletivas (GIROUX, 1997).

Estimular a consciência crítica nos/as estudantes constitui, portanto, a proposição da obra educativa de Freire. O/a educando/a não é só a criança, mas também o adulto e, principalmente, o oprimido e o excluído. Nestes dois últimos grupos, situam-se pessoas com

deficiência que são oprimidas historicamente pela cultura que valoriza quem está dentro dos arquétipos e normas construídas socialmente.

Na perspectiva de Paulo Freire, as práticas educacionais simbolizam um discurso teórico cujos interesses se formam em torno de uma luta contra todas as formas de dominação subjetiva e objetiva, bem como “uma luta em prol de formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovam as condições para a emancipação social e, portanto, a auto emancipação” (GIROUX, 1997, p.146). Essa educação cria atuações ligando as linguagens da crítica e da possibilidade, além de transformar a reflexão e ação crítica parte de um plano social que não inclua apenas as formas de opressão, como também desenvolva uma convicção na luta para a superação das injustiças sociais na busca da humanização da própria vida (VICENTINI; VERÁSTEGUI, 2015).

No entanto, a educação libertadora é obtida através da ação consciente. Au (2011, p.251) elucida que a pedagogia libertadora de Freire [...] “gira em torno de uma ideia central de ‘práxis’ (ação consciente) em que os estudantes e professores tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente sobre a realidade e assumir uma ação transformadora para mudar essa realidade”.

Freire coloca como ponto inicial duas distintas abordagens para que a práxis seja desenvolvida: a problematização e o diálogo; os quais se configuram como condições indispensáveis para o exercício da liberdade (VICENTINI; VERÁSTEGUI, 2015). Na concepção freiriana, “a problematização [...] é o processo em que estudantes e professores fazem perguntas críticas acerca do mundo em que vivem, sobre as realidades materiais que ambos experimentam cotidianamente e em que refletem sobre quais ações eles podem realizar para mudar essas condições materiais”. (AU, 2011, p. 251). Já o diálogo é o “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1977, p.43).

[...] ser dialógico para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar nenhuma relação antagônica (FREIRE, 1977, p.43).

Destarte, o diálogo não é o depósito da concepção de um indivíduo para com outro, visto que se assim for, não será um diálogo, pois um estará tratando o outro como objeto, manipulando-o. Para Freire (1997) o que se almeja com o diálogo em qualquer circunstância (seja acerca de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento experiencial), “é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explica-la, transformá-la” (FREIRE, 1997, p.52)

Nessa perspectiva, sugere-se que o diálogo é um encontro dos indivíduos, mediados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação “eu-tu”, mas impondo-se como direção pelo qual os indivíduos ganham significação enquanto homens. Para Freire (1977) é necessário considerar a dimensão coletiva de todo ser. Não há um “eu penso”, mas sim um “nós pensamos”.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Por isso não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscente e comunicativa [...] na comunicação não há sujeitos passivos (FREIRE, 1977, p.66-7, grifo nosso).

Cognoscente é um adjetivo que qualifica a pessoa que busca ou toma o conhecimento sobre algo. O termo também é empregado para mencionar o indivíduo que tem a capacidade de conhecer e assimilar o saber. No pensamento de Freire, o diálogo não se limite apenas à troca de informações entre os indivíduos, mas, através da comunicação ativa deles, implica numa constante transformação. Portanto, o diálogo é um instrumento de transformação das pessoas e do mundo.

Para Freire (1987) a pessoa que vive num cenário de opressão passa a negar a si mesma, enaltecendo sensivelmente consciente a força que a oprime. Logo, o oprimido experiencia uma condição de ambivalência: por um lado, ele anseia a libertação das correntes que o oprimem, porém, por outro, valoriza e se identifica com quem os oprime. O autor reflete que o oprimido não tem outra escolha senão ser igual ao opressor – grupos dominantes – em concordância com a norma imposta ou somente não existir.

Segundo Freire (1987), os grupos dominantes se apropriam da “educação bancária”. Ele denuncia esta prática, pois esta implica uma relação vertical entre o/as educador/as e educando/a. O educador é o sujeito que detém o conhecimento, raciocina e inculca, enquanto o

educando é o objeto que recebe o conhecimento, é pensado e segue a prescrição. O educador “bancário” faz “depósitos” nos educandos e estes passivamente as recebe:

Os grupos dominantes servem-se da concepção e da prática “bancária” da educação a que juntam toda uma ação de caráter paternalista em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade [...] Como marginalizados, “seres fora de” ou “a margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciado, como trãsfugas, a uma vida feliz [...] Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram “fora de”, sempre estiveram “dentro de”. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura, que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1987, p.61).

A educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus/as educandos/as. Quer, na verdade, que corpos de estudantes sejam inconscientes e sujeitados às suas regras. Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária.

A dialogicidade sugerida por Freire é o procedimento que possibilita a prática da liberdade aos não-livres. Para Freire (1987), o diálogo tem um conteúdo, tem a exigência da superação da assimetria dialética “dominador-dominado”. Por meio de sua ética, do resgate do indivíduo que inexistia sob a forma do objeto de uma cultura de dominação, ele nos indica a direção para uma verdadeira educação inclusiva, que é a educação libertadora que se baseia em relações horizontais, democráticas e solidária entre docente e estudante; em uma relação entre dois sujeitos ativos na construção do saber e não em uma relação de dominação (1980).

De acordo com Freire (1980), a educação liberta ao passo que forma indivíduos mais lúcidos e ativos. Ele declara que para uma transformação de paradigma educativo, é preciso uma revolução pedagógica profunda na direção do diálogo.

Nesse sentido, o currículo é elaborado como causa da ação transformadora da escola, englobando todas as ações e relações internas ou externas: é uma obra sempre inacabada, ligada ao coletivo da escola de forma socializada, ascendente e democrática. Para Freire (1980) esta formulação curricular integra ao mesmo tempo a elaboração de saberes e a conscientização, incluindo a cultura dita universal, a cultura do/a estudante e da comunidade ou cultura popular.

A luta de Paulo Freire contra a opressão e a exclusão, sua valorização da diversidade humana, sua afirmação do direito de toda pessoa ao reconhecimento de sua singularidade nos leva, portanto, à reconhece-lo como um referencial filosófico para uma educação inclusiva,

visto que o conceito de inclusão conduz o enfoque das necessidades do indivíduo para a sociedade e do/a estudante para a escola. Assim, a questão é saber como modificar a escola e, conseqüentemente, a sociedade, de tal modo que esta seja apta para acolher todos os/as alunos/as sem exceção.

O entendimento do diálogo entre os pensamentos de Freire e Giroux indica que é preciso que a ação da sociedade incuta no currículo escolar os propósitos de criticidade, resistência e emancipação. Portanto, a Pedagogia da Libertação e a Pedagogia Crítica auxiliam a sistematização do currículo priorizando a autonomia, a democracia e o respeito à subjetividade do indivíduo e, por conseguinte, às minorias, fazendo da escola o lugar onde se liberta e inclui todos os indivíduos com suas individualidades e necessidades educacionais específicas.

A partir dessas reflexões sobre o diálogo e educação inclusiva, achamos válido discutir os estudos sociológicos sobre a questão das desigualdades de oportunidades educacionais, visto que a abordagem sociológica da educação nas décadas de 1950/60 tinha como pressuposto os determinantes estruturais (socioeconômico e cultural) para a explicação das desigualdades educacionais.

3.4 Resumo dos estudos sociológicos sobre a educação entre as décadas de 1960 e 1980

Estimulada pelo crescimento econômico prosperado nos países modernos, a sociologia da educação se situa como uma linha de estudo no pós-segunda Guerra Mundial. De acordo com Nogueira (1995, p. 9), “a abordagem sociológica da educação nas décadas de 1950/1960 tinha como pressupostos os determinantes estruturais (socioeconômico e cultural) para a explicação das desigualdades educacionais”.

Vale ressaltar que há outras abordagens além da sociológica sobre a questão das desigualdades de oportunidades educacionais, entretanto, essa problemática se converte em uma vertente predominante desde o início dos anos 1960 nas pesquisas sociológicas centralizadas à educação e o progresso desse campo esteve ligado a dois fatores: 1) a ampliação da escolaridade; e, 2) a disseminação do acesso aos estudos secundários ocorrida em certo número de países ao longo das décadas de 1960 e 1970 (FORQUIN, 1995b). Segundo Forquin (1995a, p.56), no decorrer das décadas de 1960-1970 predominaram “pesquisas que se interessavam pela questão dos determinantes sociológicos (em particular, ‘socioculturais’) do sucesso escolar e do acesso aos estudos”.

Como muitos estudos, as pesquisas sociológicas aplicadas à educação, desde a sua formação, assumiram muitas abordagens. Segundo Ferreira (2006, p.108-9), até a década de 1960, “a educação era entendida como sendo capaz de promover tanto a democratização como a distribuição de renda, predominando o enfoque moralista de orientação positivista, para o qual o entendimento sociológico da educação poderia influenciar o progresso social”.

Uma década depois se manifestou um novo entendimento, principalmente na França, em virtude dos conflitos sociais, que começou a enxergar a educação como não sendo apta de cumprir os objetivos de democratização e modernização e, portanto, “como um instrumento de manutenção do poder estabelecido e das desigualdades sociais” (FERREIRA, 2006, p.108-9).

Segundo Ferreira (2006, p.108-9), a educação começou a ser vista “como uma das condições principais para democratizar as oportunidades escolares” nas discussões sobre as desigualdades educacionais e sociais. Surge, no campo da sociologia da educação, diversos estudos com o objetivo de conhecer o funcionamento dos sistemas escolares (NOGUEIRA, 1990, p. 55). E observa-se, inclusive, um acréscimo do financiamento público para pesquisas sociológicas “sobre as disparidades nas probabilidades de acesso à educação entre os grupos sociais (grupos étnicos, geográfico, culturais e, sobretudo, socioeconômicos)” no governo inglês, americano e francês, efetuadas com base em distintas amostras e segundo diversas metodologias (FORQUIN, 1995a, p.22).

Essas pesquisas, Aritmética Política na Inglaterra³⁰, Relatório Coleman nos EUA³¹ e Estudos do INED³² na França, em resumo, mostraram, de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares e, apontaram algumas deficiências nos sistemas de ensino, o que acabou por provocar uma reinterpretação do papel da escola na sociedade (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006). Contudo, nenhuma focou nos/as estudantes com deficiência e/ou alguma necessidade educacional especial.

Conforme afirma Forquin (1995a, p.23), o confronto desse fato, estatisticamente comprovado, desestruturou “a crença ‘liberal’, segundo a qual a expansão dos sistemas de ensino, a facilitação (legal ou material) do acesso aos estudos, a difusão das crenças e

³⁰ A aritmética política inglesa tem olhares teóricos precisos: conseguir calcular os fenômenos relativos à educação a fim de fornecer instrumentos matemáticos quantitativos aos governantes.

³¹ O Relatório Coleman foi realizado nos Estados Unidos na década de 1960, encomendado pelo governo americano após a aprovação da Lei de Direitos Civis, que queria analisar a diferença de atendimento educacional no país, o qual constatou que a grande diferença no desempenho estudantil estava relacionada e dependia da origem e da condição socioeconômica do aluno e que a diferença entre as escolas era muito pequena.

³² Instituto Nacional de Estudos Demográficos (I.N.E.D. Institut National d’Études Démographiques). O principal objetivo da pesquisa foi analisar as relações entre classe social e oportunidades de ingresso e de permanência no sistema de ensino francês.

expectativas ‘meritocráticas’ eram, em si mesmas, fatores suficientes de ‘democratização’”. Segundo o mesmo autor, esses estudos expuseram que, mesmo que as barreiras no campo institucional e econômico e as discriminações legais sejam superadas, ainda permanece a desigualdade no acesso à educação (FORQUIN, 1995a).

Um outro elemento marcante ao se falar da reinterpretação do papel da escola entre as décadas de 1950 e 1970 diz respeito ao sentimento de frustração dos estudantes quanto ao baixo retorno social e econômico dos certificados escolares, principalmente na França, tal como aponta Nogueira & Nogueira (2002):

Os anos 60 marcam a chegada ao ensino secundário e à universidade da primeira geração beneficiada pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra. Essa geração, arregimentada em setores mais amplos do que os das tradicionais elites escolarizadas, vê – em parte, pela desvalorização dos títulos escolares que acompanhou a massificação do ensino – frustradas suas expectativas de mobilidade social através da escola. A decepção dessa “geração enganada”, como diz Bourdieu, alimentou uma crítica feroz ao sistema educacional e contribuiu para a eclosão do amplo movimento de contestação social de 1968 (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002. p. 17)

A datar o início dos anos 1970, surgiu um “conjunto de teorias explicativas das relações entre escola e estrutura social que se convencionou designar de paradigma da reprodução” (NOGUEIRA, 1990, p. 54-55). Nesse contexto, Bourdieu propõe uma nova interpretação da educação e instituição escolar: apontando o desempenho que se tem na escola como resultado da origem social do indivíduo:

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002. p. 17).

Dissertaremos aqui acerca da teoria da reprodução cultural representada pela obra de Pierre Bourdieu, mais especificamente do conceito de “capital cultural” e “violência simbólica”, cujas explicações serviram de subsídios para o estudo das experiências escolares dos/as mediadores/as e dos/as idosos/as abordados neste estudo, além de base para as formulações das intervenções na Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia.

3.4.1 Sociologia da educação segundo Pierre Bourdieu

Embora a escola tenha se caracterizado historicamente pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, onde a exclusão foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social, segundo Nogueira & Nogueira (2002) até meados do século XX, prevalecia no senso comum e nas Ciências Sociais um olhar de otimismo sobre a educação, de inspiração funcionalista, que concedia à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Julgava-se que através da escola pública e gratuita seria solucionado a problemática do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. As pessoas competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aquelas que se sobressaíssem, progrediriam em suas carreiras escolares e, em seguida, a ocupariam posições superiores na hierarquia social. A escola seria, nesse ponto de vista, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Frente a tal realidade, Bourdieu propõe um novo modo de interpretação da educação e instituição escolar: apontando o desempenho que se tem na escola como resultado da origem social do indivíduo. Em suma, Bourdieu diz que a escola não é neutra com seus/as alunos/as, pois ela trata a todos de modo igual:

[...] todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances. Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.32).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu formulou, a datar nos anos 60, um *feedback* para o problema das desigualdades escolares que se tornou um marco na história do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. No contexto do paradigma da reprodução, Bourdieu introduziu o conceito de “capital cultural” quando abdica o discurso sobre a desigualdade nos desempenhos escolares “ao colocar, de saída, a ênfase na distribuição desigual, entre as classes, dos instrumentos necessários à apropriação dos bens culturais” (NEVES et al, 1995, p. 189).

3.4.1.1 A relação do capital cultural com a inclusão escolar de pessoas com deficiência

O conceito de capital cultural é compreendido no que o sociólogo francês Pierre Bourdieu tituló por uma “filosofia da ação”, chamada às vezes de disposicional, que tem como ponto central a relação entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do *habitus*) (BOURDIEU, 1996, p.10).

O capital cultural existe perante três estados: 1) no estado incorporado, quando se apresenta na forma de disposições duráveis do organismo, cuja acumulação exige um trabalho de inculcação e assimilação; 2) no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (escritos, pinturas, livros e etc) transmissível em sua materialidade; e, 3) no estado institucionalizado, na forma de diploma e títulos escolares (BOURDIEU, 2014).

Bourdieu formulou o conceito de capital cultural, fundamentalmente, como uma hipótese para explicar as desigualdades de desempenho escolar de crianças oriundas de diversas classes sociais. Ele verificou que a transmissão de conhecimento não é da mesma maneira para todos os alunos, como a escola apresenta. Segundo esse sociólogo, alunos/as pertencentes às classes sociais mais favorecidas, trazem de berço uma herança que ele chamou de capital cultural, ou seja, capital de cultura, logo, existe uma forte relação entre desempenho escolar e origem social (BOURDIEU, 2014).

De acordo com Bourdieu (1996), a classe social, além da posição do agente na estrutura social, é também uma ação, e o modo como os agentes se veem e se posicionam uns em relação aos outros. As classes sociais existem somente no papel, contudo, refutar a existência de classes reais, segundo o autor, não significa negar a diferenciação social de onde deriva os antagonismos.

O espaço social, segundo o autor, é uma realidade oculta. De acordo com o diagrama “Espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida”³³, publicada na obra “La Distinction”, o espaço social é organizado por dois princípios de diferenciação, o capital econômico e o capital cultural, cuja distribuição desigual define as posições diferenciadas dos grupos na estrutura social (BOURDIEU, 1996).

Abaixo segue a figura “Espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida” simplificado e reduzido a alguns indicadores significativos em termos de bebidas, esportes,

³³ Ver Anexo I: Diagrama original do Espaço Social de Bourdieu em La Distinction 1979.

instrumentos musicais ou jogos sociais, criado por Pierre Bourdieu. A linha pontilhada indica o limite entre a orientação provável para a direita ou para a esquerda.

Figura 1 – Espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida

Fonte: BOURDIEU, 1996.

Descrição da figura 1: Esta imagem do espaço das posições sociais e espaço dos estilos de vida está dividida em quatro partes por duas retas (horizontal e vertical) de um referencial plano de coordenadas cartesianas. O topo da linha vertical corresponde às profissões liberais, e a parte inferior representa os empregados do comércio. A linha horizontal representa os capitais culturais e econômicos, onde quem está na parte de cima – esquerda tem mais capital cultural, quem está na parte de cima direita tem menos. Os que estão na parte de baixo – esquerda têm menos capital econômico e os que estão na parte de baixo no lado direito têm mais capital econômico. Os que estão posicionados nos dois espaços de cima possuem mais capital global, já os dos espaços debaixo, possuem menos capital global. No lado esquerdo na parte superior (profissões liberais, mais capital global e mais capital cultural) está escrito: artistas; professores universitários e secundários; engenheiros; quadros privados; quadros públicos; intermediários culturais; quadros médico-sociais; xadrez; guitarra; uísque; alpinismo; golfe; caminhadas; piano; turismo ciclismo; expressão corporal; natação; e, água mineral. No lado direito na parte superior (profissões liberais, mais capital global e menos capital cultural) está escrito: vota na direita, patrões do comércio; patrões da indústria; equitação; bridge; golfe; champanhe; caça; vela; *scrabble*; tênis; esqui; e, náutica. No lado esquerdo na parte inferior (empregados do comércio, menos capital global e menos capital econômico) está escrito: vota na esquerda; professores; quadros médios administrativos; empregados de escritório; técnicos; contramestres; operários qualificados; operários especializados; operários não-especializados; truco; cerveja; e, futebol. Para finalizar, na parte direita/ inferior da imagem (empregados do comércio, menos capital global e mais capital econômico) está escrito: pequenos comerciantes; artesões; pequenos proprietários rurais; assalariados rurais; bocha; pernod; vinho frisanter; pesca; acordeão; vinho tinto comum; pesca; e, futebol.

A ideia de Bourdieu é, portanto, a de que as pessoas (incluindo as pessoas com deficiência visual) ocupam diferentes posições e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco cultural, outros pouco econômico e muito cultural, alguns teriam pouco dos dois e, finalmente, alguns teriam muito dos dois.

A noção de espaço social é também seguida pela noção de campo. Para Bourdieu (2005, p. 244), “o campo é o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural, especialmente)”. O campo é o meio onde ocorre o processo de distinção do mundo social e se reproduz através de competições de posições em torno da apropriação de capital, que ao mesmo tempo lhe delimita e lhe dá sustentação.

“Os agentes estão lançados enquanto partículas dentro de um determinado campo de força, que acaba por determinar sua conduta de acordo com seu posicionamento no campo” (BOURDIEU, 2011, p.201). “Para fazer parte de um campo é necessário preencher as suas condições de acesso e possuir certos pressupostos tácitos pertencentes a ele. Cada campo possui um sentido próprio de jogo e cada agente se movimenta como jogadores em disputa.

De acordo com Bourdieu (2005, p. 24), as forças do campo agem sob a inércia do agente, “essa inércia decorre, por um lado, das disposições de origem e das suas trajetórias prováveis, e de outro, do capital que herdamos e que contribui para definir as possibilidades que lhes são destinadas pelo campo”.

As disposições dos agentes são reguladas por um sistema adquirido de preferências, denominado de *habitus*, que aparece na obra de Bourdieu como uma mediação entre estruturas sociais e aspectos cognitivos de ação. *Habitus* são sistemas de disposições duráveis que geram e estruturam as práticas e representações. Essa noção tenta dar conta da unidade de estilo que vincula práticas e bens de um determinado agente ou uma classe de agentes (BOURDIEU, 1996).

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo e de outras atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes (BOURDIEU, 1996, p.22).

O *habitus* conforma e orienta a ação e, como produto das relações sociais, tende a reproduzir as relações que o criaram. Para Bourdieu, as práticas dos indivíduos e aquilo que eles possuem expressam suas condições de existência, ou estilo de vida, entendido como um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem a mesma intenção expressiva, porque são ambos produtos do *habitus* (BOURDIEU, 1994).

Para Ortiz (1983, p. 18), “o sistema de preferência adquirido na família e interiorizado por meio do capital cultural está no princípio de estruturação das experiências escolares”. Por sua vez, o *habitus* formado pela escola está no princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores. Neste sentido, o autor afirma que “dentro dessa perspectiva, a história de um indivíduo se desvenda como uma ‘variante estrutural’ do *habitus* de seu grupo ou de sua classe, o estilo pessoal de uma época, uma classe ou um grupo social” (ORTIZ, 1983, p. 18).

Segundo Bourdieu (1996), em oposição a uma simples biografia, a trajetória descreve a série de posições sucessivas ocupadas pelos agentes no espaço social. “No jogo do campo de poder, os agentes necessitam conquistar ou conservar aquilo que os distingue sob dois aspectos: do ponto de vista da herança ou dos trunfos e do ponto de vista da disposição do herdeiro ou da vontade de vencer” (BOURDIEU, 2005, p. 24-25).

No jogo do campo de poder, os agentes atuam dentro do que o autor denominou como “espaço dos possíveis”. O espaço dos possíveis é a relação entre as posições e as tomadas de posição, que são orientadas pelo *habitus*. “Dada a correspondência entre posição e disposições que se deve à sua origem social, os agentes avaliam de maneira inconsciente e se orientam em direção a tais ou quais possibilidades oferecidas” (BOURDIEU, 1996, p. 71-72).

Ainda que as ações sejam efetivamente realizadas pelos agentes, a possibilidade de realizá-las se encontra objetivamente estruturada no interior do campo em função do capital econômico e cultural, tendo em vista que as práticas se traduzem por esse sistema de preferência adquirido, o *habitus* (ORTIZ, 1983, p.15-16).

Portanto, o *habitus* está em contínua formação nos indivíduos, sendo que vale ressaltar que está sujeito às interações no ambiente ao qual faz parte e nas suas estruturações para incorporar novos métodos. Destaca-se a esfera familiar como o primeiro espaço de intercâmbio e formação do *habitus*, das instituições religiosas e, principalmente, o ambiente escolar.

Para Bourdieu, a escola é uma instituição conservadora e a pedagogia reproduz, agrava segregações e classifica – muitas vezes apoiada na inteligência, classes sociais ou até mesmo em “dons”. Logo, os/as estudantes que não se enquadram no perfil ideal pregado pela educação, são marginalizados, excluídos do que lhes seriam de direito. Assim, sugere-se que as ações sociais são concebidas por sistemas de representações que, na maioria das vezes, estão fora do alcance do ator social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

É possível identificarmos que há uma ausência da responsabilidade social diante dos fatos, que é socialmente explicável, distante do contorno do natural. Partindo desse pressuposto, compreendemos que a natureza humana pode ser interpretada como uma ideologia. O protótipo de indivíduo tem em seu poder capital social, cultural, estético e, denota na insuficiência destes elementos uma compreensão de menor educação/civilização. Elucidando as pessoas com deficiência, essa concepção resulta na atribuição de diferentes adjetivos, como, por exemplo, especiais ou excepcionais, sem reconhecê-los, portanto, enquanto humanos completos.

Compreendendo que há construções ideológicas que socialmente distinguem espaços de humanos envolvidos, nesse sistema de juízos, como superiores e outros como inferiores, podemos prosseguir para a perspectiva de que os atores sociais situam posições distintas em espaços sociais.

De acordo com Bourdieu (1994), há duas alternativas de comportamento das pessoas em posições inferiores: aceitação e subversão. Para ele, as relações sociais, regularmente, implementam nas pessoas que não se enquadram aos padrões de normalidade edificado nas relações de poder, a apreensão de aceitação de suas condições, brotando a imagem de inferioridade ou de incapacidade de assemelhar a pessoas que socialmente estão com as habilidades táticas de atuação no campo. Esclarecendo essa linha de raciocínio, contamos com a educação especial que, por muitas décadas, entendia que as pessoas com deficiência teriam a

formação escolar em instituições de ensino segregadas, com formulação curricular e social diferentes da aplicada na educação regular.

Para Mantoan (2003), o argumento se decorria pela compreensão da classe dominante que as pessoas que identificassem qualquer deficiência não teriam condições de acompanhar a o ensino regular. As aulas focavam na deficiência e não respondiam às necessidades dos/as estudantes de serem incluídos na sociedade, ficando à margem de espaços sociais, que não os acolhiam.

A outra alternativa de comportamento, a subversão do sistema dominante, nem sempre é viável, pois, sabemos que a educação tem sofrido significativos impactos com a inclusão escolar. A educação inclusiva, por exemplo, que tem se caracterizado como movimento social de luta e defesa da diversidade humana, “desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (2008b), contudo, ela tem debilidades acerca da inserção de pessoas fora do padrão estabelecido pelas classes dominantes em espaços não cogitado, planejado e compatível à diversidade.

Dado que as pessoas com deficiência estão se matriculando nas escolas de ensino regular, o modelo planejado para alunos/as sem deficiência tem apresentado fragilidades (MANTOAN, 2003). Ainda que seja um movimento subversivo, visto que rompe com o padrão de normalidade e segregação, a educação inclusiva resiste a frequentes desacatos declarando que a educação não está preparada para tal perspectiva, evidenciando, assim, a relação dominante e dominado, pois, devido à falta de acessibilidade, as com deficiência são excluídas no próprio modelo que é divulgado pelas políticas públicas educacionais como inclusão.

A rigor, existem indefinidos capitais, mas o sociólogo Pierre Bourdieu aponta quatro tipos principais, dos quais os demais são variações: o capital econômico, o capital cultural, o capital social e o capital simbólico (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). É na confluência dos vários campos e a depender da posição do indivíduo na hierarquia própria do campo que se consolida seu habitus específico – o qual é ademais mantido por uma espécie sensível e mais prejudicial de violência: a violência simbólica.

3.4.1.2 A violência simbólica no processo de aprendizagem das pessoas com deficiência

Colocar em prática a inclusão é um desafio, e nessa perspectiva, parece que as normas de padrão dos educandos contribuem para a disciplina e controle escolar (dentro e fora da sala de aula) e para o ensino-aprendizagem de determinadas matérias. Todavia, é preciso indagar sobre esse tipo de comportamento e as barreiras que ele reproduz em todo o procedimento para o aprendizado.

A escola, dissimuladamente, contribui para que essa cultura dominante continue sendo transmitida como tal e, dessa forma, acaba favorecendo alguns alunos em detrimentos de outros. Para Bourdieu & Passeron (2013) o arbitrário cultural disseminado pela atividade pedagógica se exprimi como violência simbólica, pois inculca nos alunos os símbolos e as significações da cultura que está em vigor, reproduzindo as relações de poder, as distinções sociais e as diferenças de classe. “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essa relação de força” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p.19).

Por meio de suas técnicas, métodos e procedimentos, a ação pedagógica, muitas vezes, ignora as desigualdades culturais dos/as estudantes. Consequentemente, a ação pedagógica é arbitrária da cultura dominante que impõe seus preceitos, valores, seus modos de pensar e sua cultura às classes dominadas. Nogueira & Nogueira (2007) afirma-nos que “uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola, na perspectiva bourdieusiana, passa a exercer, livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2007, p.38).

Bourdieu (2006) entende que a violência simbólica parte do princípio de que a cultura simbólica ou sistema simbólico é arbitrário, visto que no instante que é uma imposição de símbolos e significados, ela incorpora essa imposição como legítima, isto é, como algo verídico e essencial nas relações humanas. Nesse sentido, a violência simbólica incube um caráter reprodutor de mais violência simbólica, uma vez que ao mesmo tempo que significa, estigmatiza, também se legitima como autêntico e verdadeiro. Constrói-se como um instrumento de conservação e reprodução das diferenças sociais em todas as atividades humanas, entre elas a educacional. À medida que as classes dominantes relembram e geram a

violência simbólica, as classes dominadas são as que mais padecem com ela. Logo, a violência simbólica é reproduzida nas e pelas classes sociais através do *habitus*, na legitimação inconsciente das desigualdades sociais e, conseqüentemente, na formação de classes sociais (BOURDIEU, 2006).

A solidificação da violência simbólica consente que a escola reproduza relações de dominação, ou seja, a estrutura de classes. Retratada de modo diferenciado, a ideologia da classe dominante desempenha a violência por intermédio de forças simbólicas. Isto é, impõem as pessoas a pensarem e a agirem involuntariamente, legitimando, assim, a ordem vigente, seja pela doutrinação ou pela dominação.

A violência simbólica concretizada em barreiras atitudinais reproduz conseqüências ferindo a dignidade, a integridade e a condição humana nos âmbitos sociais, políticos, culturais, morais e, principalmente, educacionais. Em muitos casos, o processo educativo para pessoas com deficiências é uma atividade opressiva, definindo, assim, muitas ações pedagógicas como atos de violência simbólica. Assim, é possível ser percebida a violência simbólica concretizada em barreiras atitudinais em discursos que rotulam estudantes com deficiência.

3.5 Identificação de barreiras atitudinais no ambiente escolar

As barreiras atitudinais na escola (bem como em outros espaços sociais) fortalecem os preconceitos e ideologias, impedindo, assim, das pessoas (profissionais da educação) identificarem a potencialidade de estudantes com deficiência, resultando na carência de discussão e procedimentos que possibilitem recursos didáticos eficazes para o desenvolvimento educacional de estudantes com necessidades educativas específicas.

Sugere-se que as atitudes sejam uma orientação seletiva e ativa do indivíduo perante uma circunstância, tecendo costumes que resultam em ações favoráveis ou negativas. Nessa visão, as atitudes negativas entre indivíduos se apresentam de diferentes maneiras. Segundo Lima & Tavares (2007) é possível perceber em numerosos atos discursos estereotipados referentes às pessoas que não fazem parte do grupo dominante, fomentando, assim, preconceitos e exclusões sociais. Para os autores, estes são os subsídios que conduzem as barreiras atitudinais.

De acordo com Silva (2012, p.15) as barreiras atitudinais são:

[...] barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais: são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos.

Compreendemos que os indivíduos fortalecem mecanismos históricos que carregam crenças e práticas coletivas que refletem na construção cultural, social e política dos mesmos. Nesse contexto, analisar o movimento mundial pela educação inclusiva – “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008b, p.1) –, precisamos ponderar que as pessoas com deficiência foram esquecidas, discriminadas, sendo a elas denegado o acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à cultura, ao lazer, ou seja, aos direitos sociais (BRASIL, 1988).

Para Silva (2012) as problemáticas no tocante à inclusão social não cessam ao matricular o/a estudante com deficiência em escolas regulares, pois as pessoas e as instituições de ensino que reproduzem os modelos dominantes de cultura e os elementos da educação regular tendem a preservar suas condições privilegiadas e, os/as estudantes que não se enquadram, são marginalizados. Exemplificando os/as estudantes com deficiência que estão matriculados escolas de ensino regular, amiudadamente eles/as não conseguem participar ativamente pela falta de acessibilidade e passam a sofrer barreiras atitudinais.

Segundo Silva (2012) e Carvalho (2006), é possível identificar cerca de vinte formas de barreiras atitudinais na escola (bem como em outros espaços sociais) através das relações com as pessoas com deficiência, que são: adoração do herói; adjetivação; assistencialismo ou superproteção; atitude de segregação; baixa expectativa; compensação; efeito de propagação; estereotipação; exaltação do modelo; generalização; ignorância; inferioridade; medo; negação; padronização; particularização; percepção de menos-valia; percepção de incapacidade intelectual; piedade; rejeição; substantivação da deficiência. A sistematização de cada barreira atitudinal está no quadro abaixo, contudo, para ambos autores, isolar as barreiras por conta da classificação não as desvinculam.

Quadro 1 – Sistematização das barreiras atitudinais

Barreiras atitudinais	Conceito
Barreira atitudinal de adoração do herói	É a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade.
Barreira atitudinal de adjetivação ou rotulação	É o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função da deficiência.
Barreira atitudinal de assistencialismo ou superproteção	É a proteção desproporcional baseada na piedade e na percepção da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência.
Barreira atitudinal de compensação	É quando se favorece, privilegia e paternaliza a pessoa com deficiência com algum bem ou serviço, por piedade e percepção de déficit
Barreira atitudinal de baixa expectativa ou de subestimação	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
Barreira atitudinal de estereótipos	A barreira atitudinal de estereótipos é a representação social “positiva” ou “negativa”, sobre pessoas com a mesma deficiência.
Barreira atitudinal de exaltação do modelo	É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua “excepcionalidade” e “superação”.
Barreira atitudinal de generalização	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo.
Barreira atitudinal de ignorância	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potenciais daquele que a tem.
Barreira atitudinal de inferiorização da deficiência	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e comparar pejorativamente os resultados das ações de pessoas sem e com deficiência.
Barreira atitudinal de medo	É quando se tem receio em fazer ou dizer “algo errado” diante da pessoa com deficiência.
Barreira atitudinal de menos valia	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
Barreira atitudinal de negação	É quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência.
Barreira atitudinal de padronização	É a efetivação de serviços, baseada na experiência generalizada com indivíduo ou grupos de pessoas com deficiência.
Barreira atitudinal de particularização	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular.
Barreira atitudinal de percepção de incapacidade	Evitar a matrícula de estudantes com deficiência na instituição escolar, não deixando que eles/as demonstrem suas habilidades e competências, pois acham que inserir uma pessoa com deficiência na sala de aula atrapalhará o desenvolvimento da turma.
Barreira atitudinal de piedade	É a expressão e/ou atitude piedosa manifesta para com as pessoas com deficiência, restringe-as e mesmo as constrange pelas atitudes que se tem para com elas.
Barreira atitudinal de propagação	É a suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, tem outras.

Barreira atitudinal de rejeição	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência.
Barreira atitudinal de segregação	É acreditar que os/as estudantes com deficiência só poderão conviver com os de sua mesma faixa etária até um dado momento e que, para sua escolarização, eles/as deverão ser encaminhados/as à escola especial, com profissionais especializados.
Barreira atitudinal de substantivação	É o tratamento da pessoa como um todo deficiente.

Fonte: CARVALHO, 2006; SILVA, 2012, p.422-25.

Em vista disso, julgamos ser necessário elucidar algumas barreiras nas relações sociais em proveito da viabilidade da inclusão educacional e, quiçá, da inclusão social. Portanto, ressaltaremos e conceituaremos as barreiras atitudinais de adjetivação ou rotulação, de rejeição e de substantivação com o intuito de compreendê-las nas relações sociais no campo educacional.

Silva (2012, p.125) afirma que a barreira atitudinal de adjetivação é:

[...] o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função da deficiência. Assim como a barreira atitudinal de substantivação, a de adjetivação também predispõe as pessoas sem deficiência a pressupor comportamentos da pessoa que foi rotulada compatíveis com a representação social que foi imposta a ela.

A barreira atitudinal de adjetivação desqualifica a pessoa por sua deficiência, por ser visto desigual do entendimento da normalidade culturalmente imposta. Esta barreira manifesta na estigmatização do indivíduo, resultando neste um sentimento de insegurança em relação à maneira como indivíduos culturalmente idealizados o recebem (GOFFMAN, 2004).

Empregar adjetivos para categorizar as pessoas pejorativamente como “aluno-problema” “agressiva”, “difícil”, “dócil”, “lesada”, por exemplo, é uma atitude que corrói a identidade das pessoas com deficiência. Tais categorizações indicam, pois, a imagem profunda que a sociedade estabelece sobre a pessoa com deficiência. No campo escolar, a rotulação é contraproducente à excelência educacional (LIMA; SILVA, 2007). Os/as docentes que visam a inclusão escolar necessitam eliminar esta barreira e pesquisar meios para empoderar seu/a aluno/a no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Silva (2012, p. 131), a barreira atitudinal de rejeição é:

[...] a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência. Essa recusa se faz não por medo, nem por ignorar como agir perante uma pessoa com deficiência. A rejeição não se deve a uma experiência anterior com o indivíduo ou grupo a partir do qual se generaliza uma experiência ruim, ela é a mera expressão da recusa por razão de deficiência, independentemente de quaisquer atributos “positivos” relacionados a uma pessoa ou grupo.

Silva (2012) indica que as relações entre os indivíduos inseridos no padrão normativo pregado pela cultura dominante e os que apresentam características diferentes são de forma desconfortáveis para ambos, pois os primeiros não sabem perceber os segundos como igualmente normais.

Para finalizar as conceituações, as barreiras atitudinais de substantivação “é materializada no discurso quando ele se refere à falta de uma parte ou sentido da pessoa como se a parte ‘faltante’ fosse o todo” (SILVA, 2012, p.125). Nessa concepção, a deficiência é compreendida como elemento totalizante da identidade social de um indivíduo.

Esta barreira atitudinal se fundamenta na visão inadequada da deficiência não como algo constitutivo da pessoa humana, mas como sinônimo de distinção, de desvio (SILVA, 2012). Como já mencionado no início desta dissertação, por séculos foram negadas, às pessoas com deficiência, o acesso à cultura, ao lazer, à educação e etc, tirando, assim, seus direitos sociais. Nesse contexto, inclusão objetiva transformar esta realidade, lutando por abolir essa “ideologia”. Assim, é interessante que ela se inicie eliminando as barreiras atitudinais de cada pessoa em todos os ambientes sociais, essencialmente no campo educacional.

Diante disso, esta pesquisa visa analisar as intervenções da Banca da Ciência quanto à acessibilidade atitudinal de seus mediadores para idosos com deficiência visual em espaço não-escolar, uma vez que o processo de envelhecimento da população brasileira vem sendo enfatizado (RAMOS et al, 1987), a igualdade de oportunidade não pode ser confundida com a igualdade de tratamento, e o acesso às práticas e conhecimentos científicos ainda são escassos no Brasil.

Além dos custos elevados e da sofisticação tecnológica que distanciam da realidade brasileira, é visível a segmentação da área científica de acordo com o sexo, gênero, raça, classe, etnia e impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais das pessoas. Ferreira (2007) afirma que é nos centros urbanos que se encontra a quase totalidade dos Museus e Centros de Ciências brasileiros, o que dificulta o acesso à população que vive nas periferias. O modelo de ciência móvel e museus itinerantes propõem suprir essa carência por meio da descentralização. É nesse contexto que a Banca da Ciência considera fundamental superar essas barreiras, de modo a oportunizar a difusão dialógica da ciência para a população em geral, notadamente a periférica, realizando intervenções que conversam com o contexto social do público (ALBAGLI, 1996; BUENO, 2009; LIMA, 2016).

A seguir, evidenciamos a popularização da Ciência para pessoas com deficiência visual e a educação não-formal da Ciência para esse público.

3.6 Difusão da Ciência para todos os públicos

Esta pesquisa trata da difusão científica por meio da educação não-formal focando na sua execução para pessoas com deficiência visual, no entanto, antes de iniciar este ponto da discussão, é preciso esclarecer a diferença entre “popularização da ciência”, “divulgação científica” e “difusão científica”.

Segundo Bueno (1984), a “popularização da ciência” ou “divulgação científica” (terminologia utilizada com mais frequência na literatura) pode ser entendida como a utilização de procedimentos e recursos técnicos para a comunicação do conhecimento científico e tecnológico a todos os públicos. Nessa perspectiva, divulgação presume a tradução de uma linguagem técnica para uma leiga, objetivando atingir um público mais amplo. A “difusão científica” se diferencia ao poder ser orientada tanto para especialistas (sentido de disseminação científica), quanto para o público leigo em geral (mesmo sentido de divulgação).

Bueno (2009) se baseia nos termos difusão científica, comunicação científica (ou disseminação científica), divulgação científica e jornalismo científico, e organiza os conceitos hierarquicamente. Ele entende que “a difusão científica é toda e qualquer atividade desenvolvida para informar, comunicar ou transmitir características, conceitos, propostas, teorias, inovações e procedimentos da ciência e da tecnologia” (BUENO, 2009, p. 159). Nas palavras de Bueno “o conceito de difusão tem limites bastante amplos. Na prática, faz referência a todo e qualquer processo utilizado na veiculação de informações científicas e tecnológicas” (BUENO, 2009, p.159).

Para este autor, a difusão científica abrange a totalidade de processos que objetiva, de alguma forma, à comunicação de informações científicas e tecnológicas, sejam elas destinadas à comunidade científica ou às pessoas leigas nessa área. “A difusão científica, portanto, pode ser organizada com base em suas características e, de acordo com o autor [Bueno], classificadas como comunicação científica e divulgação científica, que são definidas pelo estabelecimento do público alvo (LIMA, 2016, p.20)

Concordamos com Gaspar (1992) ao dizer que na nossa sociedade, a concepção de que “ensinar é tarefa da escola” é muito arraigada, no entanto, as ações educativas são muito complexas e se desenvolvem tanto na escola como em casa; há infinitas formas e meios de ensinar/aprender e muitas ocorrem nas experiências cotidianas. A partir dessas características, é possível classificar os sistemas educacionais em três formas básicas: a educação formal, não-formal e informal:

Educação formal refere-se a uma estrutura organizada, hierarquizada e administrada sob normas rígidas, ligadas a um sistema educacional estabelecido à escola. A **educação não-formal** refere-se a uma ampla variedade de atividades educacionais organizadas e desenvolvidas fora do sistema educacional formal destinadas, em geral, a atender a interesses específicos de determinados grupos. Ensino por correspondência, cursos livres, universidade aberta, etc., são exemplos de sistemas de educação não-formal. A **educação informal** distingue-se das demais por não se constituir num sistema organizado ou estruturado, sendo frequentemente acidental ou não intencional. Ocorre na experiência do dia-a-dia, através de jornais, revistas, programas de rádio e televisão, na visita a um museu, zoológico, centro de ciências, etc (GASPAR, 1992, p.157-8).

Constata-se que a “educação formal” diz respeito aos sistemas de ensino tradicionais; a “educação não-formal” corresponde às ações de aprendizagem fora dos sistemas de ensino; e, a “educação informal” é ocorre cotidianamente ao longo da vida. Sobre os espaços não-formais de educação, Jacobucci (2008, p.56-7) sugere duas categorias: locais que são instituições e locais que não são instituições:

Na categoria Instituições, podem ser incluídos os espaços que são regulamentados e que possuem equipe técnica responsável pelas atividades executadas, sendo o caso dos Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa Aquários, Zoológicos, dentre outros. Já os ambientes naturais ou urbanos que não dispõem de estruturação institucional, mas onde é possível adotar práticas educativas, englobam a categoria Não-Instituições. Nessa categoria podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, terreno, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços.

O diagrama abaixo sintetiza as sugestões de definições para espaço formal e não-formal por Jacobucci (2008):

Figura 2 – Sugestões de definições para espaço formal e não-formal de Educação

Fonte: Jacobucci, 2008, p.57.

Descrição da figura 2: A figura quatro é um diagrama explicando o que é espaço formal e não formal. O espaço formal é o espaço escolar, representado por Instituições de Educação Básica e Ensino Superior. Já o espaço não-formal é o espaço não-escolar, dividido por instituições e não-instituições, onde o primeiro pode ser representado por museus, centros de Ciência e parque, e o segundo por praças, praias, parques e ruas.

Em suma, os espaços formais de Educação referem-se às Instituições Educacionais, ao passo que os espaços não-formais se relacionam com Instituições cuja função básica não é a Educação formal e com lugares não-institucionalizados (JACOBUCCI, 2008).

No Brasil, a divulgação científica tem se intensificado nos últimos anos devido a inúmeros fatores como, por exemplo: o acentuado reconhecimento do conhecimento científico; o incremento de novas ferramentas culturais, que possibilita o acesso à informação, bem como novas formas de comunicação; a demanda gerada pela sociedade, além da necessidade da comunidade científica em aproximar a Cultura Científica do cotidiano das pessoas (LIMA, 2016, p.20).

Para Silva (2013) o ensino de Ciências está, cada vez mais, indo além dos muros escolares, instalando-se em outros espaços e meios de produção de conhecimento e informação, como revistas, jornais, vídeos na Internet, exposições e museus, por exemplo. Esse movimento vem se consolidando desde meados da década de 80, a partir da proposta de “Educação e Ciência para todos”, uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) cuja meta visa promover, internacionalmente, universalizar o acesso ao conhecimento científico e tecnológico em todas as etapas da vida humana dialogando com os governos e a sociedade civil, tanto na educação formal quanto na não-formal e informal. “Nesse contexto, a participação dos espaços educacionais não-formais ampliou-se de maneira

paralela ao desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade e ao interesse em ‘alfabetizar cientificamente’ os diversos estratos sociais” (SILVA, 2013, p.49).

Silva (2013) acredita que isso reflete um proveito à popularização e difusão da ciência, que antes eram restritas às universidades ou aos centros de pesquisas. Com isso, é compreensível uma série de “artefatos culturais de comunicação e informação como instâncias pedagógicas, sendo capazes de produzir significados, valores e comportamentos em diferentes contextos – para além dos espaços escolares” (SILVA, 2013, p.57).

A respeito dos diferentes meios de comunicação e espaços de divulgação científica, os projetos de ciência móvel e museus itinerantes foram desenvolvidos como alternativa para tentar descentralizar a divulgação científica nos núcleos urbanos, pois boa parte dos museus de ciência são pertencentes às universidades, normalmente localizadas nas áreas metropolitanas (HAMBURGER, 2001).

No Brasil, o centro de ciência pioneiro em termos de itinerância foi o Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST)³⁴, com a ação educativa "O Museu vai à Praia"³⁵, em 1987, no Rio de Janeiro. No entanto, o Projeto de Museu Itinerante (PROMUSIT) foi o primeiro projeto que adquiriu uma carreta – para, além de transportar a exposição científica, ser adaptada para se transformar em um espaço de exposição –, criado no Rio Grande do Sul, em 2001, pelo professor Jeter Bertoletti, do Museu de Ciência e Tecnologia, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (ROCHA, 2015).

Segundo Jeter Bertoletti, a ideia do PROMUSIT surgiu quando ele assistiu a uma apresentação do projeto de divulgação científica itinerante de grande sucesso na Austrália chamado Questacon³⁶, Centro Nacional de Divulgação da Ciência e da Tecnologia, cujo centro possui mais de 200 exposições interativas relacionadas à ciência e tecnologia. O PROMUSIT, desde sua inauguração, em outubro de 2001 na cidade de Santa Maria, esteve presente em mais

³⁴ MAST. Disponível em: <<http://www.mast.br>>.

³⁵ “O Museu de Astronomia e Ciências Afins abriu-se para o público com a proposta de ser um museu dinâmico e com projetos de divulgação científica que pretendia inserir os visitantes em atividades permeadas por caráter desmistificador, rompendo a noção de que conceitos científicos são inalcançáveis pelo homem comum e que determinados conhecimentos são bens destinados a poucos gênios ou iluminados. Seu compromisso, desde sempre, foi com a difusão e a popularização da ciência e seus métodos, de modo a despertar vocações, estimulando o pensamento crítico e favorecendo a compreensão do papel da ciência e da tecnologia na vida social” (MIGUES, 2014, p.89). Ler: MIGUES, Eliane. **O Museu Vai à Praia**: análise de uma ação educativa à luz da Alfabetização Científica. Dissertação (Mestrado) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

³⁶ Questacon. Disponível em: <<https://www.questacon.edu.au/>>.

de 140, visitou mais de 70 cidades, e já atendeu mais de dois milhões de pessoas (FERREIRA; SOARES; OLIVEIRA, 2007).³⁷

O PROMUSIT se tornou no país um belo exemplo de projetos que buscam popularizar a Ciência além dos muros das escolas e museus, informar e motivar a população a se interessar mais pelo universo científico. Há outros projetos, também pioneiros, que desenvolveram projetos semelhantes ao PROMUSIT, todavia, eram trabalhos mais localizados, sem tanta repercussão nacional, mas com desfechos fundamentais nas ações junto à população e de reflexão científica (FERREIRA; SOARES; OLIVEIRA, 2007).

Em 2004, o edital "Ciência Móvel", lançado pela Academia Brasileira de Ciências (ABC), com patrocínio do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), sob a orientação direta do Departamento de Popularização e Difusão da Ciência e Tecnologia, da Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social, marcou a institucionalização da ideia no país com quarenta e oito projetos inscritos, dos quais, oito projetos dos estados do Pará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, Distrito Federal e São Paulo foram contemplados e adquiriram veículos (ROCHA, 2015; FERREIRA; SOARES; OLIVEIRA, 2007).

Ferreira, Soares e Oliveira (2007) fizeram uma lista com os projetos que eles tinham conhecimento ao escrever o artigo "Ciência Móvel: Um Museu de Ciências Itinerante", que são: 01. Caminhão com Ciência da Universidade Estadual De Santa Cruz (Ilhéus / Ba); 02. Ciência Móvel – Vida e Saúde para todos (Museu Da Vida / Coc / Fiocruz); 03. Ciência Móvel (Espaço Ciência – Sec. C&T E Meio Ambiente/ PE); 04. Ciência na Estrada (Centro de Pesquisas Gonçalo Moniz / Fiocruz); 05. Ciência para poetas na escola (Casa Da Ciência – UFRJ); 06. Clorofila Científica e Cultural dos Manguezais do Pará (Grupo De Ação Ecológica Novos Curupiras); 07. Experimentoteca Móvel (UnB); 08. Laboratório Itinerante Tecnologia com Ciência (UFRGS); 09. Laboratório Móvel de Arqueologia (Universidade Federal de Pernambuco); 10. Oficina Desafio (Museu Exploratório De Ciências – UNICAMP); 11. PROMUSIT (PUCRS).

Pesquisamos nas páginas digitais de cada projeto citado acima da lista de Ferreira, Soares e Oliveira (2007) com a intenção de encontrar, em suas ações educativas, propostas para pessoas com deficiência visual e, infelizmente, não encontramos nada focado para esse público. Pesquisando no catálogo online dos "Centros e Museus de Ciência do Brasil" (ABCMC, 2015),

³⁷ PROMUSIT. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/mct/visitenos/promusit/>>.

encontramos apenas na Fundação Jardim Zoológico de Brasília promoção de exposições itinerantes em instituições públicas e privadas, e que formulam ações educativas pensando no público cego ou com baixa visão, chamado “Zoo toque” (IDEM, p.10).

Mesmo que em baixa escala, há exemplos de difusão científica itinerante com ações educativas voltadas para pessoas com deficiência visual, um deles é o Museu de Ciências Morfológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (MCM/UFMG) que formulou em 2006, dentro do programa "Ciência, Educação e Promoção Social", o projeto de Educação Científica Itinerante. E, a partir da necessidade observada pela coordenadora do projeto, Maria das Graças Ribeiro, que passou a desenvolver peças em gesso e resina para seus alunos com deficiência visual no Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, o projeto hoje visa popularizar o conhecimento científico e tecnológico através da exposição de réplicas do corpo humano, que podem ser tocadas pelos visitantes.³⁸

Outro exemplo é uma exposição realizada em 2014 pelos alunos de graduação e pós-graduação do IFSC com o incentivo do docente da UNESP Eder Pires de Camargo – professor de Física com deficiência visual –, com o tema Luz no Museu Ciência e Vida em Duque de Caxias/RJ, que ficou exposta na Semana Integrada do Instituto de Física de São Carlos (SIFSC) em 2015, e que tem o intuito de “passar por diversas escolas do ensino médio, incentivando o uso desses painéis pelos professores em sala de aula”.³⁹

Percebe-se que no Brasil há poucos exemplos de difusão científica com materiais de baixo custo, que dirá projetos que promove a ação sociocultural, como é o caso da Banca da Ciência, que difunde saberes onde as próprias pessoas também produzem, flexibilizam e ressignificam materiais e propõem atividades, constituindo planos de trabalho que as mobilizam frente a um objetivo. Essa compreensão vem, portanto, justificar a importância desta pesquisa que propõe tornar acessível as ações da Banca da Ciência, melhorando seus meios de estratégias de mediação para oferecer condições das pessoas com deficiência visual poderem dialogar e participar das intervenções.

A seguir, apresentamos o Projeto Banca da Ciência.

³⁸ Museu de Ciências Morfológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/proex/Noticias/Noticias/Conhecimento-itinerante>>.

³⁹ Exposição acessível. Disponível em: <http://www.ifsc.usp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3604:divulgacao-cientifica-de-forma-realmente-inclusiva&catid=7:noticias&Itemid=224>.

3.7 O projeto Banca da Ciência

A Banca da Ciência é projeto interdisciplinar de comunicação dialógica e crítica, através de intervenções com materiais de baixo custo, para todas as faixas etárias em espaço educativo escolar e não-escolar, que tem como característica a abordagem lúdica de temas científicos em conexão com grupos relacionados às manifestações artístico-culturais e temas sociais que, por mediação de estudantes de graduação sob a orientação de mestrandos, doutorandos e profissionais da educação dos espaços que atua, trabalha para tentar tornar a Ciência acessível a todos os públicos.

O projeto foi criado em 2008 por professores da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e atualmente conta com o apoio e financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP e Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Além das intervenções, a Banca da Ciência realiza apresentações com mesas e com duas bancas móveis (Figuras 3 e 4), parecidas às usadas para venda de jornais e revistas, mas que operam como centros de ciências contendo exposições de materiais interativos para a popularização da ciência e da tecnologia utilizando materiais simples e de baixo custo.

Figura 3 – Banca móvel da Banca da Ciência sendo transportada

Fonte: Acervo pessoal.

Descrição da figura 3: Fotografia da Banca móvel sendo transportada por um guincho à USP Leste em 2013. A banca é semelhante a uma banca de jornal, esta tem a cor bege com suas cantoneiras e porta na cor verde, e mede aproximadamente 2m de altura, 3m de largura e 1,5m de profundidade.

Figura 4 – Banca móvel da Banca da Ciência em exposição na SBPC

Fonte: Acervo pessoal.

Descrição da figura 4: Banca móvel na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) Jovem na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em 2015. A figura 4 é uma fotografia da Banca da Ciência aberta com seus kits de experimentos em exposição, como esqueleto de um dinossauro e planetas em isopor. Esta banca possui a cor cinza com as cantoneiras em azul royal. Na parte superior há um letreiro na cor azul escrito “Banca da Ciência” na cor branca. Esta banca tem quase as mesmas proporções que a banca na cor verde.

O coordenador geral da Banca da Ciência, Luís Piassi, entende a banca como um espaço sociocultural de difusão de saberes:

[...] bancas de jornal, mais que pontos de venda, são um local de “hiper-realidade multicolorida”, o fim de uma cadeia em que informação e entretenimento chegam ao público materializadas em uma variedade de publicações e objetos [...] São espaços cuja visitação faz sentido como experiência cultural, independente da aquisição de mercadorias. A experiência de proximidade com o público é maior do que em grande parte dos museus onde “o compartimento envidraçado fetichiza os objetos conferindo uma instantânea aura de preciosidade”. Na “Banca da Ciência” há mais um passo: as próprias crianças também produzem, adaptam e ressignificam materiais e propõem performances (PIASSI, 2016a, p.05).

Compreende-se que a Banca da Ciência assegura autonomia para as pessoas (inclusive as crianças) manusearem os objetos, além delas próprias produzirem.

Em meados de 2010, adquiriu-se a cessão de duas bancas de jornal⁴⁰(figuras 5 e 6), sendo uma delas adaptada para itinerância por guinchos veiculares. No entanto, foi definido que as ações da “Banca da Ciência”, não dependeriam necessariamente da movimentação das bancas em si e nem a configurariam como museu itinerante, visto que seus membros não dispõem de veículos ou dispositivos de exibição de categoria profissional, como algumas

⁴⁰ Ambas as estruturas foram cedidas pela ONG Rede Educare - <http://www.redeeducare.com.br/>

iniciativas importantes no contexto brasileiro, como o “PROMUSIT” da PUC-RS ou o “Ponto UFMG”, já citado anteriormente. Logo, foi proposto exposições que ressignificassem espaços, produzindo atividades com recursos lúdico-didáticos baseados materiais simples e artesanais, e voltada ao público escolar e não-escolar, em períodos e locais delimitados, se assemelhando mais a projetos como o “Arte & Ciência no Parque” da USP o “Caminhão com Ciência”, da UESC em Ilhéus, Bahia (PIASSI, 2016b; SILVA et al, 2007; TEIXEIRA et al, 2010).

Contudo, é preciso estabelecer duas delimitações importantes para os modelos de intervenção e exposição: (i) Não é aula – estabelecer um projeto de difusão da ciência em ambientes educativos que não reproduza o modelo de “aula de ciências”, ainda que investigativa, interativa e instigante. Um modelo de ação que não acabe se confundindo com atividades puramente escolares, fixadas e delimitadas a objetivos escolares, mas que se estabeleça como programa de ação cultural e atuação social para além do âmbito da escola; e, (ii) Não é show. Distinguir-se de modelos de “show de ciências”, como o “Show de Física” do IFUSP⁴¹ e o neozelandês “Science in a Van”⁴², que entendemos estes terem sua contribuição à divulgação científica, mas onde os protagonistas são os monitores e fenômenos considerados curiosos são apresentados como espetáculos.

Atualmente, a Banca da Ciência faz intervenções em duas Escolas Estaduais de São Paulo, uma Escola Municipal de Educação Infantil São Paulo, um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) – serviço conveniado à Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) –, e faz apresentações em eventos/congressos científicos, espaços não-escolares (Figuras 5) e na EACH-USP sob agendamento (Figuras 6 e 7).

⁴¹ Show de Física. Disponível em: <<http://web.if.usp.br/showdefisica/>>.

⁴² Science in a Van. Disponível em: <<http://www.scienceinavan.co.nz/>>.

Figura 5 – Apresentação da Banca da Ciência na Estação Luz da CPTM para público diverso⁴³

Fonte: Acervo pessoal.

Descrição da figura 5: Na frente da imagem há um mediador explicando para adultos e crianças as estações do ano a partir de uma maquete tátil-visual de isopor e lâmpada. Ao fundo, no lado direito e esquerdo, há diversas crianças brincando com jogos lógicos. Por questões éticas, os rostos estão com tarja na cor bege.

Figura 6 – Apresentação da Banca móvel na EACH/USP para alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual da Zona Leste de São Paulo

Fonte: Acervo pessoal.

Descrição da figura 6: Banca móvel aberta com diversos adolescentes observando as coleções de experimentos em exposição, como o Ludião e jogos lógicos.

⁴³ Por questões de ética, todas as figuras inseridas nesta dissertação com os rostos em evidência, estão com tarjas na cor bege na região dos olhos.

Figura 7 – Apresentação da BC na EACH/USP para alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual da Zona Leste de São Paulo

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 7 (direito): Mediadora da BC agachada no gramado, no lado direito da imagem, manuseando um foguete de garrafa PET. No lado direito, na parte da frente, há um estudante do terceiro ano do ensino médio perto da bomba para lançar o foguete, e ao fundo da imagem há outros sete estudantes esperando o foguete ser lançado.

Dos espaços onde a Banca da Ciência atuou/atua, nenhum atende pessoas com deficiência visual, que é o público alvo desta pesquisa. No entanto, é necessária uma qualificação de seus/as mediadores/as e uma multissensorialidade de seus produtos culturais em suas intervenções para quando se deparar com esse público, e, como propõe Ballesterio-Álvarez (2002) e Camargo (2016), além dos/as estudantes cegos, a multissensorialidade é também produtiva e favorável para estudantes sem deficiência visual, ao passo que reforça e intensifica “o aprendizado em qualquer disciplina” (BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2002, p.49), principalmente “o significado de seu aprendizado científico” (CAMARGO, 2016, p.33).

4 INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO PROCESSO DE DIFUSÃO CIENTÍFICA

Segundo Camargo (2017), a inclusão é um modelo utilizado em diferentes espaços físicos e simbólicos. Nos contextos inclusivos, os grupos de indivíduos têm suas características idiossincráticas reconhecidas, participando, assim, plenamente. De acordo com o modelo citado, identidade, diferença e diversidade retratam proveitos sociais que facilitam a formação de relações de cooperação. Para o autor, nos cenários sociais inclusivos, tais grupos são ativos “em relação dialética com o objeto sociocultural, transformam-no e são transformados por ele” (CAMARGO, 2017, p.1).

A difusão científica para estudantes com e sem deficiência visual nos faz levantar uma questão: quais devem ser as características de atividades relacionados à Ciência comuns a todos/as os/as estudantes, com e sem deficiência visual, respeitando suas singularidades?

A compreensão desta indagação passa pelo entendimento do debate entre o incentivo de discriminação pela igualdade e pela diferença. Segundo Santo (2003, p.56) “Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Concordamos com Camargo (2016, p.28) quando este afirma que “vivemos em uma sociedade que entende a diferença como algo polar, existindo em oposição de 180° [...] [e que] uma das grandes dificuldades sociais que temos que entender, enfrentar e superar é a compreensão polar da diferença”. Ou como alerta Moreira (2000, p.2 apud CAMARGO, 2016, p.28)⁴⁴ “o conceito de que diferenças existem somente em formas paralelas e opostas: bom-ruim, certo-errado, sim-não, curto-comprido, para cima-para baixo, etc”. Nesse contexto social, enfatiza Camargo (2016), dificilmente se pensa em diferenças não polares, um meio termo não implicando, necessariamente, em uma relação de oposição. “Contudo, é importante saber lidar com as diferenças que são fruto de oposição, já que, em relações sociais, estamos sujeitos a elas” (CAMARGO, 2016, p.28).

⁴⁴ MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa crítica. In: **Encontro Internacional sobre a Aprendizagem Significativa**, n.3., 2000. Lisboa. Atas... Lisboa: Penich, 2000.

Neste capítulo, refletiremos acerca de como incluir as pessoas com deficiência visual no processo de difusão científica, para isso, nos fundamentamos principalmente nos educadores e pesquisadores Eder Pires de Camargo, ao abordar a multissensorialidade e a acessibilidade comunicacional, e Elcie Masini sobre a experiência perceptiva.

4.1 A didática multissensorial

Camargo, em seu livro intitulado “Inclusão e necessidade educacional especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual”, traz para a discussão das metodologias que atendam às diferentes necessidades dos educandos, seguindo os princípios da inclusão, o referencial “Multissensorial de las Ciencias”, publicado em 1999 e de autoria de Miguel Albert Soler Martí. Soler (1999⁴⁵, p.32 apud CAMARGO, 2016, p.30) “questiona o fato do ensino das ciências naturais possuir um enfoque em elementos puramente visuais. A partir desse fato, o autor em foco afirma que:

[...] ocorre a perda de muitas informações não visuais, a falta de motivação nessas disciplinas para alunos cegos ou com baixa visão, uma interpretação tendenciosa do meio ambiente que nos rodeia e um entendimento muito reduzido da observação científica, visto que essa ação se reduz ao ato de olhar” (CAMARGO, 2016, p.30).

Camargo (2016) evidencia que esses fatos podem ser constatados em todas as disciplinas relacionadas às Ciências da Natureza, pois tanto na Física, quanto na Biologia e na Química, os elementos ligados à visão são fortemente utilizados. Isto posto, não se exploram os demais sentidos. Para Soler (1999 apud CAMARGO, 2016, p.30) “é fundamental colocar em prática uma percepção mais ampla da informação científica, desde a educação infantil, vivenciando a didática multissensorial no ensino das Ciências Naturais”.

De acordo com Camargo (2016), a didática multissensorial pode atuar como canais de entrada de informações importantes, pois estimula o tato, a audição, a visão, o paladar e o olfato. Nessa perspectiva, o ato de observar deixa de ser uma prática puramente visual. “Observar requer a captação do maior número de informações por meio de todos os sentidos que um indivíduo possa pôr em funcionamento” (CAMARGO, 2016, p.31). O autor exemplifica falando da observação de um ambiente em uma aula de campo, que, para o aluno, é mais

⁴⁵ SOLER, Miguel. A. **Didáctica multissensorial de las ciencias**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

significativo, além de observar visualmente o ambiente, descrever seu cheiro, sua sensação térmica, texturas de seus componentes, entre outras características.

Soler (1999 apud CAMARGO, 2016, p.31) classifica os sentidos como sintéticos e analíticos:

Os sintéticos são os que percebem os fenômenos de forma global, como a visão, audição, olfato e paladar. O tato, por sua vez, é um sentido analítico, isto é, a pessoa percebe um fenômeno mediante a captação de partes do observado e da soma dessas percepções concretas. Os sentidos sintéticos observam o fenômeno do geral para o particular (processo dedutivo), enquanto o analítico percebe o fenômeno do particular para o geral (processo indutivo) (grifos nossos).

Compreende-se que o nosso cérebro sintetiza com base na análise e analisa com base na síntese. Camargo (2016, p.32) alega que “a combinação desses processos é central para a construção de aprendizagem significativa⁴⁶, ou seja, de aquisição de significados mais relevantes aos discentes”. Seus fundamentos psicológicos aliados à multissensorialidade em estudantes com deficiência visual são também válidos para os estudantes sem deficiência visual (BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2002). Portanto, uma aprendizagem significativa é realizada através do arranjo de sínteses e análises, sendo primordial o emprego de distintos canais de entrada de informações, isto é, o uso de diferentes sentidos.

O conhecimento prévio exhibe relações com referenciais visuais e não visuais. Dessa forma, a articulação entre as características de análise (propriedade tátil) e síntese (propriedade da visão, audição, etc.) potencializa a ocorrência de aprendizagem significativa (CAMARGO, 2016, p.32).

Camargo (2016) complementa dizendo que como resultado de observação multissensorial, a pessoa detém do ambiente o maior número de informações por meio de todos os sentidos que possa utilizar. Assim, para uma pessoa com ou sem deficiência visual, não há um método individualizado de observação, mas sim um método universal, onde se utiliza a maior quantidade de sentidos que lhe são disponíveis.

Como propõe Ballestero-Álvarez (2002) e Camargo (2016), além dos/as estudantes cegos/as, a multissensorialidade é também produtiva e favorável para estudantes sem deficiência visual, ao passo que reforça e intensifica “o aprendizado em qualquer disciplina”

⁴⁶ O pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008) dizia que, quanto mais sabemos, mais aprendemos. “A teoria de Ausubel entende a aprendizagem como um processo de articulação entre o novo conhecimento e os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz [...] é o processo por meio do qual um novo conhecimento interage de forma não arbitrária e não literal com conhecimentos prévios” (CAMARGO, 2016, p.32). Ler: AUSUBEL, D. P.; NOVAK, D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

(BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2002, p.49), principalmente “o significado de seu aprendizado científico” (CAMARGO, 2016, p.33).

Pode-se considerar que a didática multissensorial é um método positivo para a difusão científica, uma vez que se utiliza todos os sentidos que uma pessoa possui relacionando-os de modo a formar conhecimento multissensoriais completos e significativos. Partilhamos do mesmo pensamento que Camargo (2016, p.32) quando este diz que “a didática multissensorial traz benefícios tanto quantitativos (aumento de pessoas com possibilidades reais de perceber informações científicas) quanto qualitativos (com o aumento da quantidade de informações recebidas há a formação de conceitos com significados mais completos)”.

Apesar disso, para incluir as pessoas com deficiência visual no processo de difusão científica, é necessário eliminar as barreiras comunicacionais na comunicação interpessoal (SASSAKI, 2003) entre os/as mediadores/as com as pessoas cegas ou com baixa visão, dessa maneira, apresentaremos caminhos de acessibilidade comunicacional, no próximo tópico.

4.2 Acessibilidade comunicacional para pessoas cegas ou com baixa visão

A comunicação pode ser entendida como o “processo social básico de produção e compartilhamento do sentido através da materialização de formas simbólicas” (FRANÇA, 2005, p.39). Em um processo de comunicação interpessoal, ocorre uma relação entre o emissor e o receptor, no qual, o primeiro, de forma intencional, veicula ao segundo uma mensagem, ideia ou informação. Logo, “é possível dizer que a finalidade desse processo é o compartilhamento de significados sobre um determinado objeto, mensagem, informação ou ideia” (CAMARGO, 2016, p.40). Em contrapartida, a “linguagem” diz respeito ao sistema de códigos utilizados na comunicação, e pode ser verbal (pela palavra – escrita, falada, gesticulada) ou não verbal (por símbolos, música, cores, etc) (QUADROS; KARNOPP, 2007; SASSAKI, 2003; 2009).

Mediante ao que foi apresentado, é possível interpretar a aprendizagem formal e não-formal como um processo de comunicação pretendida acerca de significados (no caso deste estudo, significados relacionados à ciência), sendo que o veículo utilizado no processo comunicativo é a linguagem (CAMARGO, 2016).

Para entender as condições de acessibilidade de alunos cegos, Camargo (2012, p.38-40) definiu linguagem a partir de duas estruturas: a empírica e a semântico-sensorial.

A estrutura empírica diz respeito à materialização da linguagem por meio dos códigos: visual, auditivo, tátil, etc., articulados de forma independentes ou interdependentes. Assim, temos estruturas fundamentais (códigos articulados de forma independentes) e estruturas mistas (códigos articulados de forma interdependentes). Uma linguagem de estrutura empírica fundamental, por exemplo, auditiva e visual, é acessível se o receptor tiver acesso à, pelo menos, um dos códigos que formam a linguagem. Já uma linguagem de estrutura empírica mista, por exemplo, audiovisual, somente é acessível se o receptor tiver acesso simultâneo aos dois códigos que constituem a linguagem. A estrutura semântico-sensorial diz respeito aos efeitos produzidos pela percepção sensorial nos significados das palavras utilizadas para a veiculação de fenômenos, conceitos ou situações (Grifo nosso).

Constata-se que a “estrutura empírica” da linguagem diz respeito à base material da linguagem, ou seja, é a maneira mediante uma estipulada mensagem é materializada, guardada, divulgada e apreendida, podendo se estruturar de forma fundamental e mista. A primeira é composta por códigos visuais, auditivos e táteis, encadeados de modo autônomo e/ou independentes uns dos outros. A segunda, estruturas mistas, se manifestam no momento em que os códigos fundamentais se combinam de forma interdependente, isto é, estruturas áudio-visual, tátil-visual, tátil-auditiva e tátil-visual-auditiva.

“Todo conceito, em relação aos parâmetros sensorial, social ou abstrato, pode possuir (e quase sempre possui) múltiplos significados” (CAMARGO, 2016, p.35). Assim, “estrutura semântico-sensorial” da linguagem se relaciona aos resultados feitos através das percepções sensoriais no significado de fenômenos, conceitos, objetos, situações e contextos. Camargo (2016, p.35) amplia esse entendimento elucidando a cor branca:

Do ponto de vista social, essa cor possui significado relacionado a paz. Esse significado não depende de representações mentais sensoriais para seu entendimento. O significado de branco pode também ser entendido em função de uma representação mental visual, ou seja, relacionar a palavra *branca* a uma representação mental visual de branco (como pensar em uma camisa branca). Na óptica, o branco pode também ser entendido como a sobreposição das múltiplas cores que compõem o espectro visível da luz. Esse entendimento não depende necessariamente de um tipo específico de representação mental sensorial. Assim, para o branco, teríamos três significados: um significado social, relacionado à paz e que não depende de representações empiricamente relacionáveis; ou outro significado indissociável de ideias visuais, como pensar em uma camisa branca; e um terceiro relacionado à mistura ou sobreposição de outras cores.

Portanto, a “semântico-sensorial” diz respeito aos efeitos produzidos pelas percepções sensoriais no significado de conceitos físicos. Esses efeitos são compreendidos através de três

referenciais associativos entre significado e percepção sensorial: a indissociabilidade; a vinculação; e, a não relacionabilidade.

Nesse contexto, em relação à participação dos/as idosos/as com deficiência visual nas intervenções da Banca da Ciência, isto é, na difusão científica para idosos/as cegos/as ou com baixa visão, cabe sempre questionar: quais são as características de acessibilidade às informações durante a condução das atividades? Em outras palavras, qual é a estrutura empírica das linguagens utilizadas pelo emissor (mediador/a ou qualquer outra pessoa sem deficiência visual) durante o processo de veiculação de informações? Esta estrutura é acessível ao receptor (pessoas com deficiência visual)? (CAMARGO, 2016).

Uma condição fundamental para a participação dos/as idosos com deficiência visual nas intervenções da Banca da Ciência diz respeito à “desconstrução da estrutura empírica audiovisual interdependente” (CAMARGO, 2016, p.42). Essa estrutura pode ser facilmente reconhecida em perfis comunicativos do tipo:

Isto é igual a isto (professor demonstrando a resolução de equação); *notem as características deste gráfico...* (professor aponta com as mãos características do gráfico escrito ou projetado); *de acordo com o que nos informa a tabela...* (aponta características descritas na tabela); *quando a força aumenta no gráfico, notem para aonde vai o deslocamento* (indica características gráficas).

Concordamos com Camargo (2016, p.42) quando este declara que “linguagens como tal estrutura não proporcionam a alunos cegos ou com baixa visão as mínimas condições de acessibilidade às informações veiculadas”, logo, é preciso que elas sejam destituídas, pois, caso contrário, esses educandos se encontrarão em uma *condição de estrangeiro*⁴⁷, uma vez que, por receberem códigos auditivos que, por estarem associados a códigos visuais, serão desprovidos de significados. Assim sendo, é preciso pensar a educação de estudantes cegos a partir da experiência/sentido, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática (LARROSA BONDÍA, 2002).

A destituição da “estrutura empírica” mencionada dá-se por meio da exploração de linguagens de estruturas empíricas visualmente independentes. Na sequência, Camargo (2016, p.43-4), analisou o potencial comunicativo dessas estruturas:

⁴⁷ “O termo *condição de estrangeiro* foi construído para caracterizar a presença de discentes com deficiência visual em sala de aula onde a veiculação de informações se dá por meio de linguagens de estrutura empírica audiovisual interdependente” (CAMARGO, 2012, p.256). Nesse ambiente social, a condição do discente é semelhante à de um estrangeiro em um país de língua desconhecida. Ler: CAMARGO, Eder P. de. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física**. ed.1. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

Tátil-auditiva interdependente e tátil e auditiva independentes: possuem grande potencial comunicativo, na medida em que são capazes de veicular significados vinculados às representações não visuais. Em outras palavras, utilizando-se de maquetes e de outros materiais possíveis de serem tocados ou observados auditivamente [...] fundamental auditiva e auditiva e visual independentes: essas estruturas possuem um potencial comunicacional atrelado ao detalhamento das informações veiculadas. Isso implica dizer que a acessibilidade do aluno cego ou com baixa visão dependerá da qualidade descritiva oral dos significados que se pretendem comunicar [...] nesse contexto, a utilização de recursos instrumentais visuais como lousa, *data-show*, retroprojetor, não são necessariamente inconvenientes. Tais recursos podem ser utilizados em salas de aulas que contenham alunos com deficiência visual, desde que o elemento *descrição oral detalhada* ou audiodescrição (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010⁴⁸) seja explorado ao máximo. É importante ressaltar que, na hipótese de a descrição oral tornar-se insuficiente ou limitada, a introdução de registros e esquemas táteis será sempre adequada e necessária para a veiculação de informações (Grifo nosso).

A “estrutura empírica tátil-auditiva interdependente” identifica-se pela dependência mútua entre os códigos tátil e auditivo que dão suporte material à veiculação de informações. A “estrutura empírica tátil e auditiva independentes” se caracterizam pela independência entre os códigos tátil e auditivo que lhe servem de suporte material. A “estrutura empírica auditiva e visual independentes” refere-se à independência entre os códigos auditivo e visual que lhe servem de auxílio material, ocorrendo, por exemplo, ao projetar e falar as mesmas informações. Logo, a qualidade do detalhamento oral determina padrões de qualidade de acessibilidade às informações veiculadas. E, a “fundamental auditiva” diz respeito aos códigos sonoros. O acesso às linguagens com essa estrutura empírica é feito através da observação auditiva dos mencionados códigos (único suporte material).

Abordamos até aqui as temáticas “multissensorialidade”, “diversidade sensorial” e “linguagem”, pois, eles são centrais no processo de difusão científica para pessoas cegas ou com baixa visão. A seguir, defenderemos a importância da experiência perceptiva para se saber mais sobre a pessoa com deficiência visual.

⁴⁸ MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. (orgs.) **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

4.3 A experiência perceptiva em prol da acessibilidade atitudinal

Nós tentamos abordar alguns pontos que nos parecem importantes para assinalar a contribuição que a experiência perceptiva, sob a abordagem de Merleau-Ponty, poderá oferecer para os/as mediadores da Banca da Ciência para se saber das pessoas com deficiência visual.

A experiência perceptiva se corporifica no acesso ao mundo vivido e como modo de pensamento realizado no desenrolar do vivido. É sempre em existência que o ser se faz presente. Através da experiência perceptiva, Merleau-Ponty reposiciona o olhar fenomenológico no mundo vivido, em que a vivência da corporeidade tem âmbito significativo implícito no sentido da vivência do ser inserido no mundo. Se trata das expressões no mundo vivido de cada sujeito. Esse filósofo se esforça em mostrar que a relação no mundo é corporal e sempre significativa (MERLEAU-PONTY, 2006).

A fenomenologia pode captar, com a intencionalidade, não o sentido da razão ou do objeto separadamente, porém o sentido que aparece na intersecção de vivências, da intersecção do eu com o mundo. Mesmo porque "o mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras" (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 18).

A experiência perceptiva surge da relação dinâmica do corpo com o sistema de forças no mundo e não da associação que vem os outros sentidos. O corpo é visto numa totalidade, na sua estrutura de relação com as coisas ao seu redor, como uma fonte de sentidos (MASINI, 2003).

Ao julgar a percepção como base originária do conhecimento, Masini (2003) indica os conteúdos particulares e as formas de percepção como via para se saber da pessoa com deficiência visual:

Ele (Merleau-Ponty) se refere aos conteúdos particulares (a especificidade) e às formas de percepção (a generalidade). Os conteúdos são os dados sensoriais (visão, tato, audição) e a forma, a organização total desses dados, que é fornecida pela função simbólica. Há uma dialética entre o conteúdo e forma: não se pode organizar nada se não houver dados, mas estes, quando fragmentados (dissociados da função simbólica), de nada adiantam (MASINI, 2003, p.40-41).

Masini (2003, p.41) ressalta que “o ponto de partida é, pois, saber de sua experiência perceptiva”. Segundo essa autora, para compreender a pessoa com deficiência e sua maneira de

se relacionar com o mundo que ela está inserida, deve-se levar sempre em consideração suas estruturas perceptual e cognitiva, que manifestam ao mesmo tempo generalidade e especificidade (o conteúdo, a forma e a dialética entre ambas).

Há diferença perceptiva o indivíduo que nunca enxergou para o indivíduo que ficou cego na infância. Para a autora, “cada um deles foi percebendo e conhecendo o mundo através de suas experiências pelos sentidos de que dispunham” (MASINI, 2003, p.41). Um exemplo disso é da escritora, conferencista e ativista social americana Helen Keller⁴⁹, que ficou cega e surda antes de completar dois anos de idade. Suas descrições sobre o cotidiano de sua vida, esboçam, nas suas experiências, suas vias perceptivas:

Distraía-me seguindo as cercas de bucho com as mãos, para colher os primeiros lírios e violetas desabrochadas que eu descobria apenas com o olfato [...] de repente, meus dedos encontravam uma planta que eu reconhecia pelas folhas e pelas flores [...] percebia quando mamãe e titia iam sair, pegando nos seus vestidos [...] pela vibração a pancada da porta fechando, e por outras vibrações indeterminadas, percebia que chegara visita (HELEN KELLER, 1939, p.14 apud MASINI, 2003, p.41).⁵⁰

Percebe-se que Hellen Keller foi construindo sua identidade a partir da experiência perceptiva que compunha, ou seja, através da organização dos dados do tato, do olfato e da vibração.

Masini (1994), em dados de pesquisa, discorre sobre maneiras de crianças com deficiência visual perceberem e relacionarem-se com pessoas e objetos e comprovou-se que perceber esse ser humano com deficiência visual na sua totalidade requer que se entre em contato com o seu viver. A autora sinalizou que é a importância aos caminhos perceptuais das pessoas cegas, como sentido predominante, que pode indicar as circunstâncias favoráveis ao seu progresso, aprendizagem, inclusão e autonomia, e salientou que perceber, compreender, se relacionar com as pessoas com deficiência visual na sua totalidade – na maneira como age, como se expressa, como sente, como pensa – implicar entrar em contato com o seu viver.

Masini aborda também a questão da concepção espacial para a pessoa cega. Para essa autora (2003, p. 41) “estão envolvidos muito mais do que fatores perceptivo-cognitivos, enquanto fisiológicos, pois dizem respeito a como a pessoa percebe e constrói seu próprio mundo”. Nessa perspectiva, os/as mediadores da Banca da Ciência precisam sinalizar os

⁴⁹ Helen Adams Keller (1880 – e 1968) foi uma ativista social americana, escritora, filósofa e a primeira pessoa surdocega a conquistar um bacharelado.

⁵⁰ KELLER, Helen. **A história da minha vida**. Trad. VEIGA, J. E. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939. (Originalmente publicado em inglês s/d).

caminhos perceptuais para que os/as idosos com deficiência visual tenham condições propícias ao seu desenvolvimento, aprendizagem, inclusão e autonomia nas intervenções. Os/as mediadores necessitam entrar em contato com o viver das pessoas cegas para percebê-las, compreendê-las e acompanhá-las na sua totalidade.

Outro ponto que cabe retomar de Merleau-Ponty (1971 apud MASINI, 2003)⁵¹ refere-se à importância da linguagem dentre os objetos culturais: na experiência do diálogo, quando se deriva da experiência perceptiva, a ação surge sempre como um movimento significativo e proposital num campo de junção dos sentidos. Para a autora (2003, p. 42) “cada um libera e amplia os significados do outro, trazendo nova dimensão ao que é percebido do mundo”.

Merleau-Ponty (1971, p. 143 apud MASINI, 2003, p.42) afirma que “o sujeito penetra no objeto pela percepção e através de seu corpo o objeto regula diretamente seus sentimentos”. Compreende-se que o ponto de partida para o diálogo com essa pessoa é a atenção ao que ela manifesta: gestos, expressões e atitudes do seu corpo no mundo onde está inserida.

Masini (2003, p.42) enfatiza a “importância do contato no mundo que este ser precisa ter, com pessoas e objetos, por meio dos sentidos que dispõe, sempre em interação e nunca separado, como espectador”. Essa atitude Merleau-Ponty denomina frequência ingênua do mundo, que ocorre quando uma percepção guarda todas as relevâncias corporais, pois, como afirma esse filósofo: “meu corpo é a textura comum de todos os objetos e ele é, pelo menos em relação ao mundo percebido o instrumento geral de minha compreensão” (MERLEAU-PONTY, 1971, p.224 apud MASINI, 2003, p.42).

Nesse ponto de vista, o corpo percebe e é simultaneamente percebido. O corpo passa a ser nosso “ancoradouro no mundo” (Merleau-Ponty, 2006, p.200); não é mais um recipiente passivo das coisas que o rodeiam, mas algo que realiza uma comunicação com o mundo. É por isso que “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (Merleau-Ponty, 2006, p. 14).

Merleau-Ponty mostra que é preciso sentir de alguma maneira para poder pensar, e que todo pensamento advém de uma carne. Para poder saber da pessoa com deficiência visual, Masini (2003, p.43) afirma:

[...] é necessário aproximar-se de seu corpo e da experiência que ela tem através dos sentidos de que dispõe, de maneira total e não fragmentada. O corpo próprio de cada um está no mundo [...] o cego ouve o que o cerca e se

⁵¹ MERLEAU-PONTY, M. O visível e o invisível. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

ouve também, é sensível à temperatura e vibrações do que o cerca e de si mesmo – tem suas experiências. Sintetizando [...] a experiência perceptiva é solo do conhecimento”.

Merleau-Ponty mostra que essa unidade de reflexão não é soma ou resultado, mas que é preciso sentir de alguma maneira para poder pensar, e que todo o pensamento advém de uma carne. Portanto, os/as mediadores/as da Banca da Ciência precisam estar atentos, em suas intervenções nos espaços escolares e não-escolares. É necessário que eles/elas se aproximem de seus corpos e das experiências que os/as educandos/as com deficiência visual têm através dos sentidos de que dispõem. É preciso aproximar-se de seu corpo e da experiência que cada sujeito tiver para terem uma relação significativa, sentir de alguma maneira para poder pensar e repensar futuras intervenções.

5 PROCESSO METODOLÓGICO E CONTEXTO DA PESQUISA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001., e foi submetido ao Comitê de Ética da EACH/USP, onde passou por todos os trâmites junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), cujo parecer favorável é apresentado no ANEXO II.

Tendo uma abordagem qualitativa, uma vez que se valorizou o contato direto e prolongado da pesquisadora com ambiente que foi estudado, o procedimento metodológico foi uma tarefa complexa, que demandou a incursão em diferentes áreas e a experimentação de diferentes percursos ao longo da investigação, até encontrar o caminho que culminou na metodologia que será apresentada a seguir (GODOY, 1995).

Esta pesquisa se caracterizou sob a linha pesquisa participante (BRANDÃO, 2001; BRANDÃO; BORGES, 2007), ao passo que ela tende a ser concebida como um instrumento, um método de ação científica de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, como é o caso da Banca da Ciência que tem dimensão pedagógica e visa tornar acessível as práticas e conhecimentos científicos para a população em geral, notadamente a periférica, realizando intervenções que conversam com o contexto social do público.

De acordo com Brandão (2001), na pesquisa participante é importante conhecer para formar pessoas estimuladas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas, e não apenas para solucionar alguns problemas locais restritos e isolados. Contudo, para esta pesquisa de mestrado, cuja duração é de 2 anos, o propósito mais imediato da ação social de acessibilidade atitudinal na difusão científica para pessoas com deficiência visual associada à pesquisa participante será local e específica com os/as mediadores/as da Banca da Ciência da EACH/USP e os/as idosos/as cegos/as ou com baixa visão da Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia.

Segundo Brandão & Borges (2007, p.55) “a pesquisa participante deve ser praticada como um ato de compromisso de presença e de participação claro e assumido”

E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular (BRANDÃO; BORGES, 2007, p.55).

Diferente da pesquisa-ação, ações planejadas nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante (FELCHER et al, 2017), no entanto, por ser uma pesquisa cujo procedimento metodológico é complexo, achamos necessário planejá-la. Portanto, esta pesquisa se organizou em uma sistemática que envolve quatro etapas nomeadas por nós da seguinte maneira: (1) Conhecer; (2) Formar; (3) Agir; e, (4) Analisar.

Para Maria Schmidt (2006, p.14) o participante é “convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor”. Para Brandão; Borges (2007, p.55) “é do constante diálogo não doutrinário de parte a parte que um consenso sempre dinâmico e modificável deve ir sendo também construído”. Nessa circunstância, participei de todas as etapas desta pesquisa como informante, colaboradora e interlocutora.

Na primeira etapa, “Conhecer”, se utilizou da técnica de grupos focais (GONDIM, 2003) a fim de entender os conhecimentos dos/as mediadores/as da BC sobre a temática da pesquisa. Para finalizar este segmento, os/as mediadores/as visitaram à Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia (SACNSG) para explorar o espaço, dialogar com os/as idosos/as com deficiência visual e com os profissionais da associação.

A segunda etapa, “Formar”, envolveu a capacitação dos/as mediadores/as. Foram realizadas uma roda de conversa com uma profissional da Educação Inclusiva e oficina teórico-prática, a fim de proporcionar uma experiência perceptiva (MASINI, 2003), e foi observado como os/as mediadores/as formularam as intervenções acessíveis.

Na terceira etapa do processo, “Agir”, ocorreram as intervenções que foram monitoradas pela pesquisadora; os/as mediadores/as opinaram sobre o desdobramento de cada intervenção; e, foram realizadas entrevistas abertas (BONI; QUARESMA, 2005) com cada um/a, focando principalmente nos/as mediadores/as que participaram de todas as etapas da pesquisa.

A quarta e última etapa corresponde à análise de todos os dados coletados durante as três primeiras etapas por meio de registros sistemáticos (filmagem com câmera fixa acoplada, sequências fotográficas e tomada de notas) e das práticas discursivas⁵² dos/as mediadores/as com referência no Construcionismo Social (GERGEN, 2009; SPINK & FREZZA, 1999; SCHWANDT, 2006) e a Análise do Discurso francesa (AD) (BRANDÃO, 2012; FOUCAULT, 1997; FREIRE, 2014; MAINGUENEAU, 1997, 2013; ORLANDI, 2015), buscando identificar

⁵² A expressão *prática discursiva* se refere à atividade discursiva em geral, à linguagem em ação, à maneira como as pessoas produzem sentidos por meio da linguagem e se posicionam em relações sociais cotidianas (MAINGUENEAU, 2016).

o *ethos*, *logos* e *pathos* dos/as mediadores/as, ou seja, a tríade retórica que são características que os oradores manifestam ao pronunciar um discurso (EGGS, 2005).

A Quadro 2, a seguir, mostra uma síntese das etapas desta investigação.

Quadro 2 – Síntese das etapas desta pesquisa

Conhecer	
Data	Atividade
30/ 05	Entrevista de grupo focal com os/as mediadores/as da BC
29/09	Visita à SACNSG
Formar	
Data	Atividade
27/06	Oficina teórico-prática
08/08	Roda de conversa com convidada
Outubro e novembro	Formulações das intervenções
Agir	
Data	Atividade
Outubro e novembro	Intervenções
Outubro e novembro	Análise das intervenções pelos/as mediadores/as
Duas primeiras semanas de dezembro	Entrevista aberta com cada mediador/a da BC
Analisar	
A partir da terceira semana de dezembro	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em virtude da dependência da disponibilidade do laboratório didático⁵³, da agenda da SACNSG, da agenda da BC para visitar e realizar as intervenções na SACNSG (APÊNDICE A) e do curto prazo para se coletar dados em uma pesquisa de mestrado, as etapas deste processo se mesclaram, não esperando a finalização de uma etapa para iniciar a seguinte. E, por se referir à um projeto universitário, a permanência dos/as mediadores/as, que em grande maioria são alunos de graduação bolsistas, varia por inúmeros fatores. Deste modo, muitos saíram no segundo semestre de 2017 e outros ingressaram. Todavia, esta parte está detalhada apenas no capítulo seguinte, que faz um mapeamento de cada mediador/a.

Abaixo estão sistematizadas e descritas as três primeiras etapas desta pesquisa, bem como a sistematização das experiências de capacitação (HOLLIDAY, 2006), com início em maio de 2017 e término em dezembro do mesmo ano, e, por fim, apresentados os dispositivos

⁵³. Todas as vezes que as palavras “laboratório” ou “laboratório didático” forem citadas neste trabalho, refere-se ao Laboratório de Desenvolvimento de Recursos Didáticos em Ciências da Natureza da EACH/USP, local onde se realiza todas as reuniões das Banca da Ciência.

teóricos para interpretação e análise dos dados sistematizados que serão analisados no capítulo seguinte.

5.1 Etapa 1: Conhecer

Como já citado no início deste capítulo, na pesquisa participante é importante conhecer para formar pessoas estimuladas a transformar os cenários sociais (BRANDÃO, 2001). Deste modo, esta etapa da pesquisa é o ponto inicial para todos os participantes se conhecerem.

No primeiro momento é explicado como se utilizou a técnica de grupos focais (GONDIM, 2003) com os/as mediadores/as da Banca da Ciência. Em seguida, é detalhada a visita à Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia (SACNSG) para explorar o espaço, dialogar com os/as idosos/as com deficiência visual e com os profissionais da associação.

5.1.1 Grupo focal com os/as mediadores/as da Banca da Ciência

A técnica exploratória utilizada para analisar a percepção dos/as mediadores/as da BC sobre acessibilidade, inclusão e multissensorialidade para pessoas com deficiência visual foi a formulação de grupo focal (APÊNDICE B). Contudo, o desenvolver da técnica foi falha, visto que ela foi centrada nas temáticas citadas por um conjunto de perguntas estruturadas de forma a compor um roteiro (APÊNDICE C). E, somente ao término da pesquisa que descobrimos que não é necessário que se faça uma preparação dos assuntos em pauta, tampouco perguntas específicas (GATTI, 2005).

Vale ressaltar que o roteiro foi elaborado com o cuidado de se fazerem perguntas abertas o suficiente de forma a permitir que o/a entrevistado/a elaborasse suas respostas livremente, no total foram treze perguntas, além de suas respectivas apresentações com nome, idade e curso que estão matriculados.

Para Gondim (2003) os pesquisadores encontram nos grupos focais uma técnica que pode ser usada quando o foco de análise deste é o grupo. Este autor define grupos focais como “uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um

tópico especial sugerido pelo pesquisador [...] técnica complementar, em que o grupo serve de estudo preliminar na avaliação de programas de intervenção...” (GONDIM, 2003, p.151-152). Ahamos relevantes utilizar esta técnica, pois o grupo focal ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade, além de poder ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construções sociais de grupos humanos (GONDIM, 2003).

Para a realização desta discussão, foram reunidos doze mediadores/as da Banca da Ciência, que foram: Amanda, Artur, Camila, Cecília, Débora, Flávia, Hugo, Isabela, Jéssica, Julia, Mateus e Samuel. A mediadora Kátia chegou atrasada, mas não quis participar e ficou apenas observando.⁵⁴

Como parte do processo, a discussão foi realizada em maio de 2017 no Laboratório de Desenvolvimento de Recursos Didáticos em Ciências da Natureza da EACH/USP, onde as pessoas ficaram sentadas em volta de uma mesa. As discussões, que duraram cerca de 1 hora, foram gravadas e, posteriormente, transcritas de forma integral e fiel ao que foi dito (APÊNDICE D). Vale destacar que no apêndice D consta as respostas do Enzo e do Nicolas ao término de cada resposta, visto que, por eles terem ingressado na BC no segundo semestre de 2017, não puderam participar da entrevista de grupo focal, mas foi válido aplicar a entrevista com os dois para saber suas percepções acerca da acessibilidade, inclusão e multissensorialidade para pessoas com deficiência visual.

Como moderadora, a pesquisadora participante observou e instruiu os/as mediadores/as a falarem abertamente o que sabiam ou não sobre o que era colocado em discussão, ressaltando a importância das manifestações individuais, assim como a inexistência de respostas certas ou erradas, visto que, segundo Gondim (2003), há quatro processos grupais que interferem nos resultados dos grupos focais: bloqueio de produção, a influência social, o pegar carona e a influência normativa.

O bloqueio da produção diz respeito à ativação simultânea de dois processos cognitivos distintos: pensar (o que vai dizer) e ouvir (o que os outros estão dizendo). O argumento é que esta condição de interação grupal torna muito difícil que o sujeito consiga prestar atenção e acompanhar a discussão, ao mesmo tempo que tenta organizar seus pensamentos [...] a influência social está vinculada ao medo da desaprovação social, o que comprometeria a sinceridade das opiniões no grupo [...] a influência normativa está relacionada à comparação que se faz com as normas ou padrões sociais e igualmente pode contribuir para a adoção de atitudes extremadas, na esperança de obter melhor avaliação do grupo [...] os pegadores de carona são aquelas pessoas que se

⁵⁴ Para garantir o sigilo e o anonimato dos/as mediadores/as, os nomes foram alterados.

beneficiam do grupo, mas dão pouco em troca (GONDIM, 2003, p.156-7, grifos nossos).

A análise do conteúdo do material empírico compreendeu a dimensão descritiva das discussões que está no próximo capítulo.

5.1.2 Visita à Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia

A EACH/USP está inserida na zona leste do Município de São Paulo, região periférica que carece de instituições focadas apenas para pessoas com deficiência visual. Portanto, como dependemos do transporte público para nos locomovermos, por questões logísticas, o espaço selecionado para esta pesquisa foi o mais próximo do campus universitário chamado Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia, que está localizado no Itaim Paulista, cujo trajeto de trem leva cerca de 40 minutos (APÊNDICE E; F).

Seguindo a perspectiva de diálogo de Paulo Freire, onde este deve ser numa relação horizontal baseada na confiança entre os sujeitos (FREIRE, 1987), a Banca da Ciência, que visa uma comunicação dialógica e crítica da Ciência para todas as faixas etárias e que nunca tinha feito uma intervenção focada para o público da terceira idade com deficiência visual, foi se apresentar, conhecer seu público e seu interesse por Ciência, e o espaço onde eles vivem.

No dia da visita, 29 de setembro, perto do horário combinado para o ponto de encontro, houve desistência de vários mediadores/as para a visita. A pesquisadora recebeu uma mensagem de texto de Cecília falando da relutância dos/as demais mediadores/as (ANEXO III), que era para ela ter paciência e não desistir da pesquisa, e que já estava chegando. Por fim, para a visita, foram a pesquisadora, e a Cecília, Kátia e o Enzo. Levamos salgados e refrigerantes para o diálogo ser prazeroso e fluir de forma amigável.

A Sociedade Assistencial Para Cegos Nossa Senhora da Guia foi fundada no fim da década de 1970, pela senhora Elisete de Almeida como extensão de sua casa, visando ajudar as pessoas cegas que ela conhecia que não tinham para onde ir. Hoje, 30 anos depois, ministrada pelos seus netos, a casa ainda está funcionando através da ajuda de doações e contribuições dos/as idosos/as que lá vivem. A SACNSG é um lar com poucos recursos para idosos cegos e com baixa visão morarem.

Ao chegar na SACNSG, fomos muito bem recebidos pelos/as idosos/as. Eles sabiam da nossa visita e alguns ficaram nos esperando na sala, local onde sucedeu o encontro que durou aproximadamente 1h30min (Figura 8).

Figura 8 – Visita à SACNSG

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 8: Há sete pessoas sentadas em uma sala conversando. No centro da imagem, há um sofá e nele estão sentados a senhora Margarida e o senhor Carlos. Margarida tem pele clara, possui cabelos brancos e está segurando na mão direita um copo e na esquerda um salgado. Ela olha para o senhor Carlos que está falando ao seu lado esquerdo. Ele tem pele bronzeada e cabelo grisalho. O senhor Carlos está com o cotovelo esquerdo no apoio de braço do sofá. As demais pessoas à direita e à esquerda da imagem estão sentadas em cadeiras prestando atenção no que este idoso fala. À esquerda da imagem estão: a senhora Zuleide, que tem pele clara, cabelos brancos e está segurando as suas mãos; a senhora Rute, que tem pele clara, cabelos tingidos e está segurando um copo; e, o mediador Enzo, pele morena, cabelos escuros e está com o corpo inclinado para o sofá. À direita da foto há duas mediadoras, Cecília e Kátia, a primeira, morena de cabelos escuros, está segurando um copo, a segunda, japonesa, está segurando uma embalagem de biscoitos.

Atualmente, a SACNSG atende três idosas cegas, Margarida, Olga e Zuleide, um senhor cego, Carlos, um senhor com baixa visão, Joaquim, e uma senhora com Alzheimer avançado, Rute⁵⁵. Participaram do encontro as senhoras Zuleide, Margarida e o senhor Carlos. O senhor Joaquim participou apenas do final da conversa, pois estava dormindo e não quisemos despertá-lo. Já a senhora Olga ficou a todo instante em seu quarto.⁵⁶

A princípio, nos apresentamos individualmente explicando os cursos que fazemos na faculdade e explicamos sobre o projeto Banca da Ciência. Posteriormente, tentamos conhecê-los e saber o que eles esperavam das nossas intervenções nas semanas seguintes.

⁵⁵ Não estamos analisando a instituição SACNSG, mas como os/as mediadores/as da Banca da Ciência interagem e constroem relações com as pessoas cegas ou com baixa visão. Assim, sendo pragmáticos e tendo clareza de qual é o nosso objeto de pesquisa, não incluiremos a senhora com Alzheimer nas discussões adiante.

⁵⁶ Para garantir o sigilo e o anonimato dos/as idosos/as, os nomes foram alterados.

Segue abaixo as informações que conseguimos obter a respeito de cada idoso/a no dia da visita a partir de uma ficha que elaboramos (APÊNDICE G). Por termos mais dados da dona Margarida e o senhor Carlos, visto que são os mais comunicativos, a apresentação a seguir se iniciará por ela e ele.

A senhora Margarida ficou aflita com o que gostaríamos de saber dela. Questionou-nos se iria fazê-la ficar triste, pois os alunos de Psicologia que sempre vão lá, a deixa triste com as perguntas. Explicamos aquele encontro tinha como objetivo conhece-los e conhecer o espaço para desenvolvermos as intervenções ao longo do semestre com eles/as, e não para eles/as.

Tranquilizamos a explicando que o nosso interesse em conhece-la era para criarmos uma relação amigável e sabermos quais atividades desenvolver ao longo do semestre. Que ela estava livre para compartilhar conosco o que quisesse.

Pois bem, soubemos que a dona Margarida tem 78 anos, nasceu em São Paulo, mas viveu 10 anos na Itália trabalhando na Embaixada Brasileira. Formada em Direito pela Universidade de São Paulo e Relações Internacionais pela Fundação Getúlio Vargas. Hoje ela é aposentada, divorciada, mãe de uma filha e avó de um casal de netos.

A causa da cegueira da senhora Margarida foi coma diabético depois da realização de um cateterismo há mais de 20 anos. Depois da perda da visão, ela sentiu muitas mudanças em sua vida, visto que ela tinha uma rotina agitada, trabalhou durante anos em um programa de televisão em São Paulo, gostava de sair para dançar e conversar em inglês, francês e espanhol. Com a cegueira, ela deixou de fazer tudo o que ela mais gostava, pois não sentia mais graça de fazer tudo o que fazia antes. De acordo com ela, sua relação com a família e amigos também mudou. Seus amigos sumiram todos. Ela sempre se sentia constrangida, visto que as pessoas achavam desagradável ela não enxergar, deslegante ela não saber se virar sozinha, nem saber se sentar em uma cadeira direito. A relação com sua família mudou depois que a deixaram na SACNSG, pois a filha nunca vai visitá-la. Em 15 anos que ela está na associação, a filha só a visitou duas vezes.

A respeito do interesse por Ciências, a senhora Margarida se interessa pelo Sistema Solar e gosta de conversar sobre qualquer coisa, mas nunca estudou a fundo sobre essa área. A única sugestão para as intervenções foi ter muita conversa, pois ela não consegue ler em Braille.

O senhor Carlos tem 74 anos, nasceu em Alagoas, mas veio para São Paulo em 1960 e ficou morando em Mauá, município da Região Metropolitana de São Paulo. Ele concluiu o ensino fundamental em Mauá pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e disse que não entende

dessas coisas complicadas de Ciências. Hoje ele é casado, tem quatro filhos, três netos e é aposentado depois de ter trabalhado em uma fábrica de pneus.

Quando criança, o senhor Carlos teve miopia. Ainda jovem, ele soube que tinha retinose pigmentar. Ao atingir a vida adulta, descobriu a catarata e operou. Mas a cegueira veio há 28 anos, logo quando foi diagnosticado com glaucoma. Devido a isso, ele ficou impossibilitado de trabalhar e, por querer ser independente e não gostar de ser puxado pelos outros, ele, sem demora, iniciou um curso de Braille e mobilidade e locomoção com bengala na Fundação Dorina Nowill em São Paulo. Segundo ele, depois que ele ficou cego e aprendeu a andar de bengala, visitou sua família em Alagoas, fez curso de culinária, de tapeçaria e aprendeu a nadar tudo de graça.

Para o senhor Carlos, sua relação com a família e amigos mudou, pois, além de o tratarem como uma criança, pegando-o pelo braço, ele se sentiu rejeitado pela família e não quis ser um peso, resultando na sua saída de casa. Ele morou durante 12 anos em uma instituição em Itaquera, zona leste de SP, e agora está há 3 anos na SACNSG. Os filhos e esposa vão visitá-lo com pouca frequência.

O senhor Joaquim tem 72 anos de idade, nasceu em Garça, mas nas últimas décadas morou em São Miguel Paulista, zona leste do Município de São Paulo. Ele concluiu o primário e hoje é aposentado. Morava com sua mãe, mas, depois que ela morreu há 2 anos, sua sobrinha o deixou na SACNSG.

A baixa visão do senhor Joaquim foi ocasionada pela velhice e consequência de serviço insalubre em uma fábrica de vidro quando jovem, pois se submetia a excesso de calor sem proteção adequada. Mesmo operando, não sentiu melhoras.

O senhor Joaquim sempre trabalhou muito, restando pouco tempo para o seu lazer. Segundo ele, para se manter ocupado e lúcido, faz palavras-cruzadas e caça-palavras todos os dias. A respeito da Banca da Ciência, ele se declarou ser bastante curioso e a sugestão é ter muitas curiosidades para ele aprender mais.

A senhora Zuleide tem 76 anos de idade, é viúva e tem um casal de filhos. Atualmente ela é aposentada. Sua cegueira ocasionou devido à catarata. Obtivemos poucas informações da senhora Zuleide, pois ela interagiu pouco e ficou mais tempo quieta. Soubemos que ela gosta de crochê e ajudar a secar a louça na cozinha, e que ela está na associação há 3 anos.

A senhora Olga tem 63 anos, a mais nova da associação. Soubemos que sua cegueira sucedeu de uma vacina que tomou quando criança, mas não nos informou qual seria. Não

conseguimos obter nenhuma informação dela, pois ela se recusou a participar da conversa no dia da visita. Segundo as funcionárias da associação, ela tem Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), logo, evita ter contato com outras pessoas para não se contaminar. Ela não tem marido, tampouco filhos, e raramente suas irmãs vão visita-la.

Computamos as informações que obtivemos na visitação e iniciamos a segunda etapa da pesquisa que será explicitada a seguir.

5.2 Etapa 2: Formar

Com base nos dados coletados na entrevista de grupo focal, julgamos necessário desenvolver uma etapa formativa para que todos os/as mediadores/as tivessem um conhecimento básico sobre acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência visual. Assim sendo, foram realizadas uma roda de conversa com uma profissional de Educação Inclusiva e oficina teórico-prática, e foi observado como eles/as formularam as intervenções acessíveis para os/as idosos/as cegos/as ou com baixa visão.

5.2.1 Oficina teórico-prática

Com a finalidade de formar os/as mediadores/as para as questões voltadas à deficiência visual na prática, foi elaborada e realizada uma oficina pela pesquisadora participante uma oficina (APÊNDICE H) abordando teoria e proporcionando vivências de percepção sensorial – infelizmente não foi possível levar pessoas cegas ou com baixa visão para a atividade.

A oficina aplicada no dia 27 de junho pela, no laboratório didático, com 2h20min de duração, e focou em discutir os temas abordados no grupo focal. Participaram desta oficina doze pessoas, sendo nove mediadores/as da Banca da Ciência – Amanda, Débora, Flávia, Hugo, Isabela, Jéssica, Kátia, Mateus e Samuel – e três alunas do ensino médio que fazem pré- iniciação científica que estavam no laboratório e quiseram participar. Vale ressaltar que a Isabela e a Kátia participaram apenas da segunda parte da oficina: vivencia de percepção sensorial pelo campus EACH. A primeira chegou atrasada por motivos pessoais e a segunda ficou estudando dentro do laboratório.

Para contribuir para o entendimento dos/as mediadores/as a respeito inclusão e facilitar quaisquer ações futuras pró-acessibilidade, a oficina iniciou com uma abordagem teórica sobre inclusão, acessibilidade, experiência perceptiva e comunicação sensorial, se fundamentando nos seguintes autores: Bruno (1997); Cambiagui (2007); Diniz (2012); Masini (2003); MAZZONI et al (2001); Motta (2010); Sarraf (2015); e, Sassaki (2003).

Em seguida, foi realizada uma vivência prática e reflexiva sobre apreciação de um produto cultural audiovisual usando os diversos sentidos sem a visão e conversa orientada sobre a experiência. No primeiro momento, colocou-se um filme sem audiodescrição e os/as mediadores/as o assistiram com os olhos vendados. Ainda com os olhos vendados, reiniciou-se o mesmo filme com a audiodescrição (Figura 9). Por fim, sem venda nos olhos, reiniciou-se o filme sem audiodescrição.

Figura 9 – Mediadores/as assistindo um filme com audiodescrição

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 9: Há cinco mediadoras e três mediadores da BC com os olhos vendados sentados em cadeiras estofadas assistindo um filme com audiodescrição.

Muitos são os conceitos sobre o que é *audiodescrição*. Motta (2010) diz que é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal; um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual por meio de informação sonora; um recurso de tecnologia assistiva, considerando que promove a inclusão, autonomia e a participação em igualdade de condições. Inúmeros são os benefícios da audiodescrição, como o acesso à informação e à cultura. Contudo, ela não se destina apenas às pessoas com DV, pois se estende às pessoas com deficiência intelectual, idosos, disléxicos, autistas, pessoas com déficit de atenção e outras.

Na prática, os/as mediadores/as perceberam a importância de sua aplicabilidade não apenas nos filmes ou em eventos acadêmicos e escolas, que são os lugares onde a BC atua, mas

também nos espetáculos, museus, esportes, eventos sociais e religiosos, turismo de forma geral, e etc.

É de suma importância que os/as mediadores/as consigam perceber a pessoa cega ou com baixa visão sem atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias, por isso, julgamos necessário exibir o vídeo “Dicas de convivências”⁵⁷, com libras e audiodescrição, elaborado pelo Instituto Mara Gabrilli.⁵⁸

A fim de conseguir conduzir e orientar uma pessoa com deficiência visual, foi proporcionado uma vivencia de percepção sensorial (Figuras 10, 11 e 12). Esta vivencia ocorreu no campus da universidade e sucedeu da seguinte maneira: seis duplas foram formadas, sendo que enquanto uma pessoa ficava vendada, a que estava sem venda guiava-a, e vice-versa. Os/as mediadores/as foram instruídos a, ao estar no papel de guia, fazer uma descrição oral detalhada dos lugares por onde caminhavam, melhorando a qualidade da vivência.

Figura 10 – Mediadoras se locomovendo/ guiando nos pisos táteis na EACH

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da imagem 10: Mediadora Flávia, sem venda, auxilia a mediadora Isabela, com vendas, a andar pelo piso tátil.

⁵⁷ Vídeo “Dicas de convivência”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KWzHiZZUc20>>.

⁵⁸ Fundado em 1997, o Instituto Mara Gabrilli é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve e executa projetos que contribuem para a melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência. O IMG atua no apoio a pesquisas científicas para cura de paralisias, apoio a atletas do esporte paralímpico, na orientação para desenvolvimento social de pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade social.

Figura 11 – Mediadoras se locomovendo/ guiando no gramado do campus da EACH/USP

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da imagem 11: Mediadora Kátia, sem venda, guia a mediadora Amanda, vendada, pelo gramado do campus universitário.

Figura 12 – Mediadores/as se locomovendo/ guiando no prédio da EACH/USP

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da imagem 12: Há duas duplas de mediadores/as. Enquanto a mediadora Kátia, que está sem venda, auxilia sua parceira, a Amanda, a se sentar num banco de concreto sem encosto, a segunda dupla, Jéssica e Hugo, espera para fazer o mesmo.

A oficina finalizou com uma conversa orientada com os/as mediadores/as sobre suas experiências a partir das atividades. Alguns/as não quiseram se manifestar, enquanto outros/as compartilharam o que acharam da oficina.

5.2.2 Roda de conversa

Pela vasta experiência na área de educação inclusiva, diversidade, inclusão social políticas públicas e gestão participativa, a profissional convidada para a roda de conversa foi a Liliane Garcez⁵⁹, atualmente gerente de programas do Instituto Rodrigo Mendes⁶⁰, coordenadora do projeto Diversa presencial⁶¹ e consultora do projeto para elaboração da Política de Educação Especial orientada para Inclusão Educacional de Angola. Garcez é mestra em Educação pela Faculdade de Educação da USP, graduada em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas/SP (1988) e Psicologia pela Universidade de São Paulo (1993).

A conversa foi realizada dia 08 de agosto no laboratório, com 1h50min de duração. Participaram dela a pesquisadora participante, os/as mediadores/as Camila, Cecília, Flávia, Hugo, Isabela, Jéssica, Julia e Kátia (Figura 13).

Figura 13 – Roda de conversa com Liliane Garcez

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 13: Nove pessoas sentadas em cadeiras e bancos em volta de uma mesa.

⁵⁹ GARCEZ, Liliane. **Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22112004-121036/pt-br.php>>.

⁶⁰ O Instituto Rodrigo Mendes (IRM), fundado em 1994 na cidade de São Paulo pelo Rodrigo Hübner Mendes, é uma organização sem fins lucrativos com a missão de colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum. Disponível em: <<https://institutorodrigomendes.org.br/>>.

⁶¹ O DIVERSA presencial oferece formação em serviço a profissionais envolvidos com o processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial – estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação – em escolas comuns. Por meio de parcerias com secretarias municipais de educação tem como objetivo contribuir na ampliação de conhecimentos sobre a educação inclusiva, a partir de situações reais e desafiadoras escolhidas pelos participantes. Disponível em: <<http://diversa.org.br/>>.

A Liliane Garcez mediu o bate-papo, explicou a respeito da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que poucas pessoas conhecem. No Brasil, ela foi ratificada com status de emenda constitucional, portanto faz parte da Constituição Federal (BRASIL, 2008; 2009). Explicou sobre acessibilidade a partir dos artigos que a emenda traz, relatou vários exemplos de barreiras atitudinais e como eliminá-las, e respondeu às diversas dúvidas dos/as mediadores/as ao longo da conversa. Discutiu ainda sobre soluções de como flexibilizar os materiais da BC para todas as pessoas, indiferente de seus impedimentos.

Após a roda de conversa, Liliane Garcez me enviou um e-mail informando os links de assuntos abordados na conversa, e me pediu para encaminhar para os/as mediadores/as. Seguem abaixo os cinco links que Garcez me disponibilizou:

- Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoas_com_deficiencia.pdf>;
- Conviver com a diversidade. João Ribas fala sobre a liberdade oferecida pela cadeira de rodas e a importância do movimento por direitos para a afirmação da identidade das pessoas com deficiência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qupkrsxdPUY>>;
- Documentário – História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M&t=960s>>;
- Trailer PARATODOS. Documentário brasileiro de 2016 sob direção de Marcelo Mesquita. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d3D8CWQVOL8>>; e,
- Vou a qualquer lugar sozinha – entrevista Aparecida Akiko Fukai ao Memorial da Inclusão. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6Wjw7CJtGz0>>.

5.2.3 Discussão de filmes, documentários e textos

A princípio, pensou-se em fazer encontros para discutirmos textos (que não finalizamos a seleção) e filmes com os/as mediadores/as. Foram selecionados dois filmes, um documentário e um curta-metragem de animação para que os/as mediadores/as da BC

assistissem em suas respectivas casas e, no laboratório, discutissem a respeito. Foram selecionados os seguintes audiovisuais: 1. “Janela da alma”⁶² – documentário brasileiro de 2001 sob a direção de João Jardim e Walter Carvalho, escolhido para a discussão porque entrevista dezenove pessoas, desde miopia até cegueira, para saber como elas lidam com a deficiência visual; 2. “O milagre de Anne Sullivan” (*The Miracle Worker*) – filme dos Estados Unidos de 1962, do gênero drama biográfico, dirigido por Arthur Penn, baseado no livro *The Story of my Life*, de Helen Keller e na peça teatral de William Gibson, escolhido porque relata a vida real de Helen Keller, uma menina cega e muda; 3. “Hoje eu quero voltar sozinho” – filme brasileiro de 2014, dirigido, produzido e roteirizado por Daniel Ribeiro, escolhido porque aborda cegueira, superproteção e independência; e, 4. “Cordas” (*Cuerdas*) – curta-metragem de animação da Espanha que foi escrito e dirigido por Pedro Solís García em 2013. Este curta não fala sobre deficiência visual, mas aborda a inclusão, pertencimento, diferenças, paralisia cerebral, valores, sonhos e brincar.

Foi estipulado até a segunda semana de junho para os/as mediadores/as assistirem “Janela da Alma” em suas casas. Este prazo foi prorrogado duas vezes. Chegou as férias em julho. Por manifestação da maioria que achou melhor assistir todos juntos na EACH e discutir o filme logo em seguida, agendei uma data para a terceira terça-feira de agosto para assistirmos “Janela da Alma” no laboratório depois de uma breve reunião.

No dia da exibição do documentário e discussão, muitos avisaram em cima da hora que precisavam ir embora logo depois da reunião. Isto posto, foi abortada este segmento da formação dos/as mediadores/as, uma vez que foram quatro tentativas falhas.

5.2.4 Formulações das intervenções

As pesquisas do modelo de intervenção pedagógica são aplicadas, isto é, elas visam auxiliar na resolução de problemas práticos (GIL, 2010). Robson⁶³ (1995 apud DAMIANI et al, 2013, p.58), as denomina “pesquisas no mundo real” por serem realizadas sobre e com pessoas, fora do ambiente protegido de um laboratório.

⁶² Janela da Alma. Documentário completo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4F87sHz6y4s>>.

⁶³ ROBSON, Colin. **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995, 510p.

As intervenções também podem ser consideradas como pesquisas por se assemelharem aos experimentos, no sentido de que ambos estão ocupados em “tentar novas coisas – e ver o que acontece” (ROBSON, 1993, p. 78 apud DAMIANI et al, 2013, p.59). Nessa perspectiva, tentamos formular novas coisas, transformar outras, para ver o que acontecia nas intervenções dos/as mediadores/as da BC com os/as idosos/as com deficiência visual.

Ao todo, foram realizadas quatro formulações no laboratório didático, uma para cada intervenção, que estão detalhadas a seguir.

- Primeira formulação:

Na primeira reunião, dia 03 de outubro, estavam presentes a pesquisadora participante, os/as mediadores/as Camila, Enzo, Flávia, Julia e Nicolas. Antes de iniciarmos a formulação da primeira intervenção, Enzo e a pesquisadora participante comunicaram como foi a visita à SACNSG para que os demais integrantes se inteirassem de o público alvo para melhor desenvolverem uma ação acessível para o dia 10/10.

Por já ter alguns jogos lógicos acessíveis e outros jogos transformados no acervo da BC, resultado da monografia da pesquisadora (SILVA, 2015), os/ mediadores/as logo se manifestaram que seria interessante a primeira intervenção ser com essa temática e sugeriram os jogos Blocos de Encaixe, Dominó de Formas Geométricas em relevo, Paciência de Cores com diferentes texturas e Tetra Cores com diferentes texturas. É importante salientar que estes jogos citados não são exclusivos para pessoas com deficiência visual, todos podem jogá-los, a sugestão dos/as mediadores/as foi porque eles não focam na questão visual, mas o sentido tátil.

O Bloco de Encaixe é um jogo acessível para as pessoas com deficiência visual, visto ele que objetiva o encaixe de peças em diversos pinos. As peças são de madeira com formatos, tamanhos e pesos distintos, incluindo todas as pessoas com DV (Figura 14).

Figura 14 – Blocos de Encaixe

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 14: Na frente da imagem, há algumas peças de madeira coloridas em diferentes formatos com furos espalhadas pela mesa. Atrás há uma placa de madeira com pinos acoplados na vertical e algumas peças encaixadas, peças semelhantes às que estão espalhadas.

No Dominó de Formas Geométricas, o objetivo é associar as formas geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) com imagens de objetos do cotidiano, como fogão, televisão, janela e etc.. Para as pessoas cegas, o jogo é inacessível por não ter qualquer tipo de relevo ou textura. Por conter imagens pequenas, pessoas com baixa visão poderá sofrer dificuldades na associação (Figura 15).

Figura 15 – Dominó de Formas Geométricas

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 15: Algumas peças de dominó conectadas de acordo com a sequência de formas geométricas. As peças têm desenhos das formas geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) na cor amarelo e imagens, como dado (quadrado), régua (retângulo), pirulito (círculo) e etc.

Sá; Campos; Silva (2007, p.27) recomendam, em relação aos materiais de um objeto, que o relevo deve ser facilmente percebido pelo tato.

[...] sempre que possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes do todo. Contrastes do tipo liso/áspero, fino/espesso, permitem distinções adequadas. O material não deve provocar rejeição ao manuseio e ser resistente para que não se estrague com facilidade e resista à exploração tátil e ao manuseio constante. Deve ser simples e de manuseio fácil, proporcionando uma prática utilização e não deve oferecer perigo.

Segundo as recomendações supracitadas, as peças do Dominó de Formas Geométricas foram transformadas da seguinte forma: no lado que possuía as formas geométricas, foi contornado com tinta 3D na cor laranja fluorescente para obter relevo; no lado com as imagens – contornar com a mesma tinta para obter relevo seria inviável, visto que as imagens são pequenas, dificultando a compreensão da pessoa com baixa visão –, optou-se por colar E.V.A em formas geométricas (Figura 16). Nesta flexibilização, se perdeu o objetivo de associar formas geométricas com imagens, mas proporcionou que as pessoas com DV fossem incluídos no ato de jogar.

Figura 16 – Dominó de Formas Geométricas em relevo

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 16: Diversas peças de dominó conectadas de acordo com a sequência de formas geométricas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo). Algumas possuem contorno com tinta 3D na cor laranja fluorescente e outras são com relevo em E.V.A. nas cores rosas, azul roxo e laranja.

O Paciência de Cores objetiva associar as sequências de cores de determinadas placas com os pinos do painel (Figura 17). No total, são nove pinos com formato circular em cada lado do painel divididos em seis cores – amarelo, azul, laranja, vermelho e verde escuro e claro. Este

jogo é inacessível para pessoas cegas, por não conter texturas e/ou relevos, e para pessoas com baixa visão, porque, além de serem pequenas as placas (10cm x 6cm), elas são extremamente coloridas, não havendo um contraste.

Figura 17 – Paciência de cores

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 17: Frente e verso do mesmo jogo. Há nove pinos com formato circular em cada lado do painel divididos em seis cores – amarelo, vermelho e verde claro de um lado, e laranja, azul e verde escuro do outro. Há três placas pequenas de sequência de cores na frente de cada lado do painel.

Seguindo as recomendações supracitadas, para transformar este jogo, foi preciso colocar uma textura diferente em cada pino do painel. Como pode ser observado na figura 18, no pino amarelo foi colado esponja de espuma, no pino vermelho foi colado E.V.A, no verde claro esponja de aço, o laranja foi contornado com tinta 3D, no azul com tecido jeans e no verde escuro com miçangas. Todas as texturas são da mesma cor que os pinos, exceto o verde escuro com miçangas amarelas.

Figura 18 – Paciência de cores com texturas

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 18: Frente e verso do mesmo jogo. Há oito⁶⁴ pinos com formato circular em cada lado do painel divididos em seis cores e texturas diferentes, que são: esponja amarela; E.V.A vermelho e aço verde de um lado, e E.V.A laranja com textura de espiral com tinta 3D na mesma cor, tecido jeans, e verde com miçangas amarelas. Há uma placa grande de sequência de cores na frente de cada lado do painel.

Ao invés de criar diversas placas, optou-se por utilizar duas capas duras de uma agenda velha para representar cada lado do painel. Estas foram encapadas com E.V.A marrom e nelas coladas velcro (macho) para poder fazer diversas sequências de texturas – nestas foram coladas velcro (fêmea).

O Tetra Cores consiste em montar um quadrado usando todas as peças, de maneira que cores iguais sejam vizinhas (Figura 19). São nove quadrados com quatro cores cada – amarelo, azul, verde e vermelho. Por se tratar de associação de cores, as pessoas cegas não conseguirão jogá-lo. As pessoas com baixa visão poderão sofrer dificuldades em associar as cores.

⁶⁴ Eram nove pinos, mas um se descolou do brinquedo em decorrência do tempo de uso.

Figura 19 – Tetra Cores

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 19: Na parte de cima da imagem há seis quadrados de madeira (3 por 3) com uma cor em cada ponta (amarelo, azul, verde e vermelho) e eles estão associados de acordo com a combinação de cores. Abaixo há 3 quadrados espalhados.

Segundo a ABNT 9050 (2015) o contraste visual entre superfícies adjacentes facilita a percepção e a legibilidade da informação desejada pelas pessoas baixa visão. A legibilidade deve haver contraste cuidando para que a iluminação do entorno, seja ela natural ou artificial, não prejudique a compreensão da informação. Logo, para que todas as pessoas com DV possam ser incluídos no ato de jogar o tetra, optou-se por colar quatro texturas nos quadrados, que foram: tecido jeans, miçangas verdes e esponja de lavar louças – espuma e lã de aço (Figura 20).

Figura 20 – Tetra Cores com diferentes texturas

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 20: Ao lado esquerdo da imagem, há seis quadrados de madeira (3 por 3) com uma textura em cada ponta (tecido jeans, miçangas verdes, esponja e aço) e eles estão associados conforme a combinação de texturas. Ao lado direito há 3 quadrados espalhados.

Desse modo, o plano da primeira intervenção se sucedeu da seguinte maneira:

1. Tema: Raciocínio;
2. Duração: 1 hora;
3. Objetivos: fazer os/as idosos/as brincarem enquanto desenvolvem o seu raciocínio; promover jogos que não tenham uma disputa para um ganhador, mas que todos os se envolvam; promover diversão e interação durante os jogos; estimular o tato; fazer com que os/as idosos/as pensem produtivamente;
4. Recursos didáticos: jogos lógicos Blocos de Encaixe, Dominó de Formas Geométricas em relevo, Paciência de Cores com diferentes texturas e Tetra Cores com diferentes texturas;
5. Local da atividade: utilizar a mesa no refeitório para que os/as idosos/as tenham uma base firme para se apoiar enquanto manuseiam os objetos.
6. Desenvolvimento: apresentar a temática da intervenção; organizar os/as idosos/as; apresentar o jogo à medida que cada um/a for jogá-lo; orientar os/as idosos/as sempre que surgirem dúvidas;
7. Finalização: conversar com os/as idosos/as buscando um *feedback* e saber seus interesses para a próxima intervenção.

- Segunda formulação:

Todos os dados coletados desta pesquisa foram através de registros sistemáticos envolvendo filmagem com câmera fixa acoplada, sequências fotográficas e tomada de notas. Entretanto, por perceber que os/as mediadores/as ficaram constrangidos durante a primeira reunião para formulação de intervenção, os dados coletados nesta e nas próximas reuniões foram através apenas das tomadas notas do que eles/as falavam.

Para a segunda intervenção que seria aplicada no dia 24 de outubro, foi realizada uma reunião uma semana antes, dia 17. Estavam presentes a pesquisadora participante, os/as mediadores/as Camila, Cecília, Enzo, Flávia, Isabela, Julia e Nicolas. A pesquisadora participante iniciou perguntando se alguém tinha alguma proposta para a segunda intervenção

e todos ficaram em silêncio pensando. Depois de alguns instantes sem uma resposta, ela sugeriu que a temática fosse sobre Astronomia e indagou o que eles acham. Todos concordaram! Prontamente ela os questionou sobre qual subárea da Astronomia e novamente outro silêncio. Por termos uma maquete tátil-visual do Sistema Solar em escala feito de isopor, esponja e biscoito no acervo da BC (Figura 21), a pesquisadora recomendou que a intervenção fosse por intermédio dele.

Figura 21 – Maquete tátil-visual do Sistema Solar

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 21: Na parte de cima da figura há um bloco de esponja (representando o universo) nas cores azul escuro, azul claro e preto com purpurina prateada, cujas medidas (LxAxP) são 60cm x 07cm x 15. Abaixo estão os planetas (esquerda para direita) Netuno, Urano, Saturno, Jupiter, Marte, Terra, Vênus e Mercúrio. Em cada planeta há um palito grudado para depois ser possível encaixar no bloco de esponja. Os planetas formados por gases, Netuno, Urano, Saturno e Jupiter, são de isopor. Os planetas formados sobretudo por rochas, Marte, Terra, Vênus e Mercúrio, são de biscoito. Netuno possui a cor azul; Urano azul turquesa; Saturno forma uma coloração marrom amarelada e a variação nas cores dos anéis depende da densidade e composição de cada banda; Jupiter tem a coloração marrom, amarelo, vermelho e branco; Marte tem a cor vermelha; a Terra é azul; Vênus tem uma cor amarelada; e, Mercúrio tem uma coloração marrom acinzentada.

A Julia imediatamente levantou a ideia de adaptá-los de acordo com a constituição de cada planeta. Isto é, para os planetas telúricos (formado sobretudo por rochas), seria utilizado algum material duro, e, para planetas gasosos (constituídos majoritariamente de gases), seria utilizado esponjas ou algo gelatinoso. Isabela sugeriu biscoito para os planetas telúricos, como já estavam no modelo inicial. Logo os/as demais mediadores/as se envolveram na discussão.

A pesquisadora participante lembrou aos/as mediadores/as que o senhor Joaquim gostava de palavras-cruzadas e caça palavras, e que seria interessante se fizéssemos algo com os conteúdos que falaríamos na intervenção. Porém, para que todos pudessem participar, uma palavra-cruzada deveria ser impressa em letra ampliada para que o idoso com baixa visão

pudesse completa-la com o auxílio dos/as mediadores/as quando solicitado, e uma versão em tamanho padrão, onde os/as mediadores/as leriam para os/as idosos/as cegos e, a partir de suas respostas, completá-la-iam.

O plano da segunda intervenção se sucedeu da seguinte maneira:

1. Tema: Sistema Solar;
2. Duração: 1 hora;
3. Objetivos: conhecer o Sistema Solar; nomear os planetas que fazem parte do Sistema Solar e apresentar suas características; identificar a diferença de tamanho proporcional junto à distância dos planetas; promover diversão e interação durante a intervenção; estimular o sentido tátil;
4. Recursos didáticos: Representação do Sistema Solar em escalar feita de isopor; palavra-cruzada com letra ampliada e fonte padrão (para elaborar);
5. Local da atividade: utilizar a mesa do refeitório para que os/as idosos/as tenham uma base firme para se apoiar enquanto manuseiam os objetos;
6. Desenvolvimento: organizar os/as idosos/as no refeitório; apresentar a temática da intervenção; apresentar uma representação do Sistema Solar; orientar os/as idosos/as sempre que surgirem dúvidas; aplicar a palavra-cruzada;
7. Finalização: conversar com os/as idosos/as buscando um *feedback* e saber seus interesses para a próxima intervenção.

Por ninguém ter se oferecido para flexibilizar o material, a pesquisadora participante disse que estaria no laboratório na sexta-feira daquela semana, dia 06/10, para flexibiliza-lo e, quem pudesse, que comparecesse para realizar as alteações juntos. Ninguém apareceu. Infelizmente, a inserção de textura fracassou, pois não foram encontrados materiais adequados, sendo utilizado na segunda intervenção o material disponível no acervo da BC focando nas curiosidades sobre os planetas e em suas escalas, não mais em suas texturas. Já a palavra-cruzada também foi por elaborada pela mesmo e está no Apêndice I.

- Terceira formulação:

No dia 07 de novembro foi realizada a terceira formulação para a intervenção no dia 14 do mesmo mês. Nesta reunião estavam presentes a pesquisadora participante, os/as

mediadores/as Camila, Cecília, Enzo, Flávia, Isabela, Julia e Nicolas. A pesquisadora iniciou perguntando se alguém tinha alguma proposta para a terceira intervenção e todos ficaram em silêncio pensando. Como as duas primeiras intervenções estimularam o sentido do tato e sabia que a senhora Margarida gostava muito de sair para dançar, para a terceira ela sugeriu que utilizássemos músicas, a fim de estimular a audição dos/as idosos/as. Todos concordaram, mas a reunião finalizou sem que os/as mediadores/as concluíssem qual seria a temática da intervenção e quais músicas seriam utilizadas.

Nesse contexto, o plano da terceira intervenção se sucedeu da seguinte maneira:

1. Tema: A definir;
2. Duração: 1 hora;
3. Objetivos: desenvolver percepção sonora; a definir...;
4. Recursos didáticos: músicas a definir;
5. Local da atividade: sala de estar, pois os/as idosos/as poderão ficar sentados no sofá apreciando as músicas e dialogando com os/as mediadores;
6. Desenvolvimento: apresentar a temática da intervenção; organizar os/as idosos/as; tocar as músicas; a definir...;
7. Finalização: conversar com os/as idosos/as buscando um *feedback* e saber seus interesses para a próxima intervenção.

Durante a semana, nenhum/a dos/as mediadoras/as compartilhou o que tinha pensado ou pesquisado no grupo, logo, a pesquisadora participante definiu a temática e escolheu as músicas sozinha para a terceira intervenção. Ela definiu a temática Meio Ambiente, em razão Enzo cursar Gestão Ambiental e do Nicolas ser técnico em Meio Ambiente, sempre estarem presentes nas intervenções. As músicas selecionadas foram: Planeta Água (ANEXO IV), composta por Guilherme Arantes, e está relacionada semanticamente com o ciclo da água e consequentemente da vida; Planeta Azul (ANEXO V), composta por Aldemir e Xororó, fala sobre a poluição e faz um apelo para a preservação da natureza; e, Xote Ecológico (ANEXO VI) de Luiz Gonzaga, que critica e questiona a agressão feita pelo homem a natureza.

Como objetivos, além do desenvolvimento da percepção sonora, ela acrescentou: apreciação musical, discussão dos conteúdos abordados nas músicas e constatação das relações dos/as idosos/as com as músicas produzidas.

- Quarta formulação:

Durante a semana, a pesquisadora participante expôs o seu descontentamento sobre a última reunião e a quantidade de tarefas que ficou a definir, mas que ninguém se preocupou em apresentar uma sugestão. Depois da intervenção com a temática Meio Ambiente no dia 14 de novembro, realizou-se a quarta reunião para a última intervenção que seria realizada no dia 21 do mesmo mês. Estavam presentes a pesquisadora participante, os/as mediadores/as Camila, Cecília, Enzo, Flávia, Isabela, Julia e Nicolas.

Logo no início da reunião, Isabela tomou a palavra para expor uma proposta e saber o que os/as demais mediadores/as achavam. Ela sugeriu a temática Botânica para a última intervenção, a fim dos/as idosos/as conhecerem, reconhecerem e aprenderem sobre diferentes plantas estimulado, principalmente, seus sentidos olfativos e tátil. Prontamente todos os/as mediadores/as consentiram com a ideia e todos dialogaram sobre o plano de intervenção.

Seguidamente, o plano da última intervenção se sucedeu da seguinte maneira:

1. Tema: Botânica;
2. Duração: 1 hora;
3. Objetivos: identificar a percepção dos/as idosos/as em relação às plantas; estimular os sentidos olfativo e tátil; constatar as relações dos/as idosos/as com as plantas; e, explicar sobre o reino das plantas;
4. Recursos didáticos: diferentes plantas (a definir);
5. Local da atividade: na sala de estar, pois os/as idosos/as poderão ficar sentados no sofá dialogando com os/as mediadores e explorarem as plantas;
6. Desenvolvimento: apresentar a temática da intervenção; organizar o público; dialogar com os/as idosos/as sobre as plantas; e, orientá-los sempre que surgirem dúvidas;
7. Finalização: conversar com os/as idosos/as buscando um *feedback*.

No decorrer da semana, Isabela compartilhou com os demais membros do grupo um arquivo no formato pdf com slides de uma aula sobre o reino das plantas (ANEXO VII), para que os/as mediadores que fossem à intervenção, tivessem uma base científica sobre a temática.

Para Silva (2008), o ensino da Botânica desenvolvido atualmente é, em grande parte, produzido através de listas de nomes científicos e de palavras totalmente isoladas da realidade usadas para definir conceitos que, possivelmente, nem ao menos podem ser compreendidos

pelos alunos. Assim sendo, para o dia da intervenção, a pesquisadora participante selecionou cuidadosamente seis plantas aromáticas, ornamentais e de uso medicinal⁶⁵ (Quadro 3) que ela tinha em sua casa, pois tais plantas são comumente utilizadas no cotidiano de muitos brasileiros, têm diversidade de cheiros, tamanhos e texturas, e não oferecerem riscos de acidente com a exploração tátil.

Quadro 3 – Lista das plantas para usar na intervenção com a temática Botânica

Nome Científico	Nome Popular	Registro tátil-visual-olfativo
<i>Plectranthus barbatus Andrews</i>	Boldo
<i>Sansevieria trifasciata</i>	Espada de São Jorge
<i>Mentha</i>	Hortelã

⁶⁵ Lista das plantas medicinais aprovadas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) disponível em: <goo.gl/oUMuJh>.

<i>Spathiphyllum wallisii</i>	Lírio da Paz
<i>Ocimum basilicum</i>	Manjeriço
<i>Alternanthera Brasiliana</i>	Penicilina ou Erva Doril

Fonte: Elaborada pela autora.

5.3 Etapa 3: Agir

Esta etapa do processo é onde são descritas as intervenções da Banca da Ciência na Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia, é apresentado como foi desenvolvido o modo dos/as mediadores avaliar cada intervenção e, por fim, é explicado como se utilizou entrevistas abertas (BONI; QUARESMA, 2005) individualmente com cada

mediador/a para saber com profundidade seus interesses e percepções sobre as pessoas com deficiência visual.

5.3.1 Intervenções da BC na SACNSG

Conforme explicado no subtópico 4.1.2, onde foi relatado a visita dos/as mediadores/as da Banca da Ciência à Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia, atualmente a casa atende três idosas cegas, Margarida, Olga e Zuleide, um senhor cego, Carlos e um senhor com baixa visão, Joaquim.

A senhora Olga tem Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) e evita ter contato com outras pessoas para não se contaminar. Sabendo disso, em todos os encontros, íamos ao seu quarto convidá-la para participar da intervenção e, mesmo insistindo todas as vezes, ela não participou de nenhuma. Indagamos a coordenadora do lar sobre como poderíamos agir com ela, mas a Marta nos disse que não tínhamos o que fazer. Ela só sai do quarto para se alimentar, se banhar e ir fazer suas necessidades no banheiro depois de já ter se segurado bastante. Completou dizendo que já era um avanço ela nos cumprimentar com um aperto de mão, pois ela evita tocar em outras pessoas.

A senhora Zuleide nos apresentou uma justificativa diferente em cada encontro para não participar das intervenções. Ora queria lavar louças, ora precisava terminar de terminar de fazer um crochê, ora estava com sono. Ela demonstrou ser uma pessoa bastante tímida, mas, infelizmente, não conseguimos descobrir se foi sua timidez que a impediu de participar das intervenções, ou se havia algum motivo.

Conforme pode ser constatado no tópico anterior, onde detalhou cada formulação, ao todo foram realizadas quatro intervenções que estão relatadas a seguir, onde participaram a senhora Margarida que é cega, o senhor Carlos que também é cego, e o senhor Joaquim que tem baixa visão.

Embora tenham sido transformados, todos os materiais utilizados nas intervenções não são de uso exclusivo para as pessoas cegas ou com baixa visão. Afinal de contas, todas as pessoas compartilham de percepções não visuais, seja pelo tato, paladar, olfato e etc.

- Primeira intervenção: Raciocínio através dos jogos lógicos

A primeira intervenção foi realizada no dia 10 de outubro, durou cerca de 1 hora e estavam presentes a pesquisadora participante, a mediadora Julia, e os mediadores Enzo e Nicolas. Os objetivos desta intervenção eram promover jogos que não tenham uma disputa para um ganhador, promover diversão e interação durante os jogos, estimular o tato e fazer com que os/as idosos/as pensassem produtivamente, desenvolvendo seu raciocínio lógico. Levamos os seguintes jogos lógicos: Blocos de Encaixe, Dominó de Formas Geométricas em relevo, Paciência de Cores com diferentes texturas e Tetra Cores com diferentes texturas.

Ao chegarmos na SACNSG, ficamos sabendo que o senhor Carlos não iria participar da intervenção porque o tinham levado a uma consulta médica. Fomos recebidos pelo senhor Joaquim que estava na sala. Prontamente fomos buscar os/as demais idosos/as estavam dispersos/as pelos demais cômodos da casa. A senhora Olga agradeceu o convite, mas ficou durante a intervenção em seu quarto sentada sobre a sua cama. A senhora Zuleide não quis participar porque gostaria de secar a louça do almoço. Apenas a senhora Margarida e o senhor Joaquim participaram da primeira intervenção sobre raciocínio através dos jogos lógicos.

Avisamos a coordenadora da associação que planejavamos utilizar a mesa do refeitório para que os/as idosos/as tivessem uma base firme para se apoiar enquanto manuseavam os objetos, no entanto, a funcionária da casa não nos deixou utilizar o refeitório porque, de acordo com ela, iria limpá-lo. Assim sendo, levamos o casal para a sala. A senhora Margarida quis se sentar no sofá e o senhor Joaquim preferiu se sentar no degrau que fica ao lado do sofá, pois, segundo ele, ali é o seu cantinho (Figura 22).

Figuras 22 – Intervenção raciocínio através dos jogos lógicos

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 22: Na parte central da foto, está o senhor Joaquim sentado em um degrau jogando Blocos de Encaixe sobre um banco, e os mediadores Enzo e Nicolas sentados, de costas para a fotografia, auxiliando o senhor Joaquim. Ao fundo, a mediadora Julia media o jogo Paciência de Cores com diferentes texturas para a senhora Margarida ambas estão sentadas no sofá.

Iniciamos a intervenção apresentando a temática. O senhor Joaquim, por gostar de curiosidades e desvendar as coisas, quis logo participar. Ele mostrou sua coleção de palavras-cruzadas e caça palavras para os/as mediadores/as e relatou que havia algumas palavras que ele não conseguiu encontrar todas as palavras usando as dicas disponíveis. De imediato, Nicolas abriu a revista e tentou ajudá-lo a preencher as lacunas.

A senhora Margarida ficou um pouco receosa no começo, pois, depois que perdeu a visão, nunca tinha brincado, não sabia se sairia bem. A Julia a incentivou a jogar o Paciência de Cores com diferentes texturas, pois ele é dinâmico e, se ela não quisesse jogá-lo, poderia explorar várias texturas (Figura 23). Depois de um tempo jogando com a mediação da Julia, dona Margarida se sentiu confortável e desfrutou da experiência (Figura 24). Durante a intervenção, a dona Margaria jogou Paciência de Cores com diferentes texturas, Tetra Cores com diferentes texturas e Bloco de Encaixe.

Figuras 23 – Idosa cega jogando atentamente

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 23: Mediadora Julia e dona Margarida sentadas no sofá jogando Paciência de Cores com diferentes texturas, enquanto a primeira auxilia segunda a tateá-lo. A idosa está com o semblante fechado, prestando atenção.

Figuras 24 – Idosa cega sorrindo enquanto joga

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 24: Mediadora Julia e dona Margarida sentadas no sofá rindo enquanto jogam Paciência de Cores com diferentes texturas.

Enquanto isso, Enzo e Nicolas auxiliaram o senhor Joaquim a jogar (Figuras 25 e 26). Durante a intervenção, o senhor Joaquim jogou Bloco de Encaixe, Paciência de Cores com diferentes texturas e Dominó de Formas Geométricas em relevo.

Figura 25 – Idoso com baixa visão brincando com o Bloco de Encaixe

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 25: Enzo e Nicolas estão sentados no chão auxiliando o senhor Joaquim, que está sentado em um degrau, jogando Bloco de Encaixe que está sobre um banco retangular.

Figura 26 – Idoso com baixa visão brincando com o Paciência de Cores com diferentes texturas

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 26: Ao lado direito da imagem, o senhor Joaquim está sentado em um degrau e joga Paciência de Cores com diferentes texturas que está sobre um banco. O mediador Enzo está agachado e o Nicolas está sentado no chão, ambos estão auxiliando o idoso com baixa visão.

Tentávamos sempre conduzir os diálogos para assuntos relacionados à difusão científica, mas, como o casal gosta muito de conversar e tem poucas oportunidades de interagir com pessoas externas, além dos estudantes de Psicologia que desenvolvem trabalho lá, as conversas se estenderam para a festa da faculdade⁶⁶, relatos pessoais, experiências profissionais e etc.

Ao término da intervenção, conversamos com o casal de idosos sobre o que eles acharam da nossa ida à associação e saber seus interesses para a próxima intervenção. Dona Margarida nos disse que enchemos de alegria o seu coração e perguntou a data que voltaríamos para ela nos esperar, pois gostou muito de passar a tarde conosco. O senhor Joaquim também gostou muito da intervenção, pois fazia tempo que ele não se entretinha tanto. O casal não soube sugerir o que poderíamos levar para a próxima intervenção, mas que, pela tarde que tiveram, confiavam na nossa escolha.

⁶⁶ A Faculdade de Direito da USP realiza uma festa chamada Peruada desde meados dos anos 1940 em forma de "passeata político-etífica-carnavalesca". Por ter cursado Direito na USP e saber que a Peruada costuma acontecer todo ano em outubro, a dona Margarida trouxe esse assunto para a intervenção, pois gostaria de saber se iríamos.

- Segunda intervenção: Sistema Solar por intermédio de maquete tátil-visual

A segunda intervenção foi realizada no dia 24 de outubro, durou cerca de 1 hora e estavam presentes a pesquisadora participante e os mediadores Enzo e Nicolas. Os objetivos desta intervenção eram conhecer o Sistema Solar, identificar a diferença de tamanho entre os planetas, estimular o sentido tátil, nomear os planetas que fazem parte do Sistema Solar e apresentar suas características e promover diversão e interação durante a intervenção. Os recursos didáticos levados foram a maquete tátil-visual do Sistema Solar em escala e as palavras cruzadas em letra ampliada e fonte padrão.

Pelo infortúnio causado na primeira intervenção de não conseguirmos utilizar a mesa do refeitório, foi conversado com a coordenadora da importância do local adequado para a realização das intervenções, visto que idosos têm suas limitações pela idade. A intervenção com os jogos poderia ter sido mais proveitosa e interativa se tivéssemos utilizado a mesa. Nesse contexto, para esta intervenção, como planejado, organizamos a senhora Margarida e os senhores Carlos e Joaquim sentados nas cadeiras do refeitório para utilizarmos a mesa. A dona Olga preferiu ficar em seu quarto e a senhora Zuleide disse que precisava terminar de fazer os crochês que havia começado.

Por termos nos dividido com a senhora Margarida e o senhora Joaquim na primeira intervenção, iniciamos esta apresentando a nova temática, e cada mediador ficou com uma pessoa para explicar detalhadamente sobre cada planeta e suas curiosidades. Contudo, pelo espaço ser pequeno, a mesa estar encostada na parede e a Margarida, o Carlos e Joaquim estarem sentados próximos um do outro (Figura 27), de imediato percebemos que havia muita poluição sonora, estava difícil de nos comunicarmos e que precisávamos reformular a estratégia da dinâmica. Desta maneira, achamos melhor um/a mediador/a falar por vez para os dois idosos e uma idosa e, enquanto isso, os demais auxiliavam na circulação dos planetas (Figura 28).

Figura 27 – Intervenção Sistema Solar por intermédio de maquete tátil-visual

Fonte: Arquivo Pessoal.

Descrição da figura 27: O mediador Nicolas está explicando acerca do Sistema Solar debruçado sobre uma mesa para ficar mais próxima da maquete tátil-visual e do senhor Carlos. Enquanto isso, os/as três idosos/as estão sentados em volta da mesa - o senhor Carlos na ponta, o senhor Joaquim na diagonal (não aparece na fotografia, pois está atrás do Nicolas), e a senhora Margarida na lateral. O mediador Enzo está em pé atrás da senhora Margarida, e a pesquisadora participante/mediadora está em pé dialogando com o senhor Joaquim.

Figura 28 – Idosa cega tateia planeta representado por isopor

Fonte: Arquivo Pessoal.

Descrição da figura 28: Senhora Margarida, sentada numa cadeira, tateia representação do planeta Júpiter feita de isopor.

No início, houve resistência do senhor Carlos em querer participar. Ele alegou que não tinha concluído o ensino fundamental e não se lembrava de quase nada sobre os planetas (Figura 29). Porém, com muito diálogo, explicação e dedicação dos mediadores e pesquisadora participante/mediadora para mostrar que o que levamos era algo acessível e que ele podia fazer

parte, logo ele se interessou pelo tema, como pode ser constatado na figura 30 onde o senhor Carlos sorri ao saber a comparação da Terra com os demais planetas. Ele participou da intervenção até o final.

Figuras 29 – Idoso cego resistindo a participar da intervenção com as representações dos planetas feitas de isopor

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 29: Nicolas direciona a mão do Carlos, que está com o semblante sério, a tatear as representações dos planetas feitas de isopor.

Figura 30 – Idoso cego interagindo na intervenção com as representações dos planetas feitas de isopor

Fontes: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 30: Senhor Carlos sorrindo com uma mão sobre as representações dos planetas feitas de isopor. Ao seu lado está o senhor Joaquim tateando representação do planeta Júpiter feita de isopor com a mediação de Enzo.

Depois de todas as informações e curiosidades sobre os planetas compartilhadas, aplicamos a palavra-cruzada que levamos, uma forma de entretenimento que estimula o raciocínio (APÊNDICE I). Explicamos para o senhor Joaquim que levamos para ele uma em letra ampliada, mas preferiu fazer em conjunto com a senhora Margarida e com o senhor Carlos e que, outro dia para praticar a memória, faria a que levamos para ele (Figura 31).

Figuras 31 – Palavra-cruzada na intervenção sobre Sistema Solar

Fontes: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 31: Nicolas escreve enquanto Margarida, Joaquim e Carlos o aguardam sentados. Enzo está em pé observando a dinâmica.

A palavra-cruzada consistia em dez perguntas sobre o Sistema Solar, como “Qual é o planeta mais distante do sol?”, “Qual o nome do planeta vermelho?” e “Qual o nome do satélite natural da Terra?”. Os dois idosos e a idosa se empenharam bastante para tentar decifrar todas as respostas e ficaram muito contentes quando finalizaram.

Ao término da intervenção, conversamos com o trio sobre o que eles acharam dela. O senhor Carlos disse que já tinha ouvido falar de planetas na televisão, mas ele nem prestava atenção, mudava de canal porque não entendia nada. Segundo ele, agora ele já sabe e vai ser diferente. A senhora Margarida disse que ela tinha aprendido a respeito dos planetas quando criança e que gostou muito de reforçar a memória. O senhor Joaquim disse que a parte que ele mais gostou foi das curiosidades e palavras-cruzada. Para a próxima intervenção, eles não sabiam o que sugerir e que podíamos levar o que quiséssemos.

- Terceira intervenção: Meio Ambiente por meio de músicas

A terceira intervenção foi realizada no dia 14 de novembro, durou cerca de 1 hora e estavam presentes a pesquisadora participante, a mediadora Julia e o mediador Enzo. Os objetivos desta intervenção eram: desenvolver a percepção sonora dos/as idosos/as; apreciar a música; discutir os conteúdos abordados nas músicas; e, constatar as relações dos/as idosos/as com as músicas produzidas. As músicas que levamos foram: Planeta Água (ANEXO IV); Planeta Azul (ANEXO V); e, Xote Ecológico (ANEXO VI).

Infelizmente, não conseguimos reunir todos/as os/as idosos/as para a intervenção. A senhora Olga ficou, como sempre, em seu quarto, sentada sobre sua cama. A senhora Zuleide alegou estar com sono e que precisava dormir. E, o senhor Joaquim não passava bem nesta tarde e preferiu ficar deitado em sua cama. Isto posto, acomodamos apenas a dona Margarida e o senhor Carlos no sofá na sala de estar.

Começamos a intervenção apresentando a temática e ambos gostaram muito. Introduzimos com a música Planeta Água que fala sobre o ciclo da água e, conseqüentemente, da vida. Colocamos esta canção para tocar, ao término, lemos para que o casal de idosos compreendesse melhor a letra e, então, perguntamos o que eles acharam da música (Figura 32).

Figura 32 – Intervenção sobre o Meio Ambiente através de músicas

Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 32: Senhora Margarida e senhor Carlos estão sentados no sofá. Ela está com as pernas dobradas e os braços cruzados. Ele, enquanto fala, coça a cabeça. O Enzo e a Julia, que estão sentados em cadeiras à esquerda

da imagem, olham para o idoso que está falando. O primeiro segura um celular e a segunda tem papeis presos entre as suas pernas.

Na segunda estrofe da canção fala sobre o sertão: “Águas escuras dos rios/ Que levam a fertilidade ao sertão/ Águas que banham aldeias/ E matam a sede da população”. Em consequência, o senhor Carlos disse que achou interessante a música e compartilhou conosco sua infância no Sertão Alagoano. Relatou que sempre andava bastante para buscar água e voltava para casa com uma lata na cabeça, e da alegria de nadar nos lagos formados quando chovia. Já a dona Margarida compartilhou conosco sobre as praias e cachoeiras que ela conheceu quando nova.

O Enzo levou várias informações a respeito da água no planeta, que é um elemento vital para a vida de todas as espécies terrestre, diferença de água doce e salgada, assim, ele e a Julia partilharam as informações e os questionaram sobre a origem a água e sua importância em suas vidas, sobre como ela pode ser encontrada na natureza, entre outras coisas.

Fizemos a mesma ação com a segunda música, Planeta Azul, que fala sobre a poluição e faz um apelo para a preservação da natureza, e, o término, perguntamos o que eles consideraram. A senhora Margarida se queixou pelo desperdício da água no Brasil. Disse que percebeu como nós, os brasileiros, somos privilegiados pela abundância de água, quando foi morar na Itália. Lá o uso é bastante consciente, pois a água é escassa e cara. Enzo e Julia compartilharam dados sobre a poluição nos mares, rios e lagos, o desmatamento das florestas e suas consequências.

Ao colocar a última canção, Xote Ecológico, que critica e questiona a agressão feita pelo homem a natureza, o casal manifestou contentamento e ambos começaram a se balançar sentados no sofá. Eles falaram que já dançaram muito esta música quando jovens. Mas, ao lermos cada parágrafo, eles revelaram que nunca tinham analisado-as, apenas prestaram atenção nos instrumentos, no “ritmo bom para dançar”.

Dialogamos com o casal acerca da necessidade de preservar os recursos naturais. Indagamos a ambos sobre quais atividades ligadas ao cotidiano podem contribuir para a melhoria do nosso planeta, e quais as possíveis atitudes para economizar a água.

Finalizamos esta intervenção, como sempre, perguntando se eles gostaram, o que eles aprenderam e tentando saber seus interesses para a próxima intervenção. Eles disseram que amaram e que agora vão ouvir as músicas prestando atenção no que elas realmente querem nos dizer. E, para a próxima intervenção, eles nos deixaram livres para escolher o tema.

- Quarta intervenção: Botânica

A quarta e última intervenção foi realizada no dia 21 de novembro, durou cerca de 1 hora e estavam presentes a pesquisadora participante e os mediadores Enzo e Nicolas. Os objetivos desta intervenção eram: identificar a percepção dos/as idosos/as em relação às plantas; estimular os sentidos olfativo e tátil; constatar as relações dos/as idosos/as com as plantas; e, explicar sobre o reino das plantas. Levamos seis plantas aromáticas, ornamentais e de uso medicinal, que têm diversidade de cheiros, tamanhos e texturas, e não oferecerem riscos de acidente com a exploração tátil, cujos nomes populares são: Boldo; Espada de São Jorge; Hortelã; Lírio da Paz; Manjerição; e, Penicilina.

Ao chegarmos na associação, fomos buscar os/as idosos/as que estavam dispersos/as pela casa. Mais uma vez, não conseguimos tirar a dona Olga de seu quarto. Ela agradeceu o convite, mas preferiu ficar sentada sobre sua cama. A senhora Zuleide disse que estava indisposta e que iria ficar na cozinha secando a louça do almoço. Reunimos os senhores Carlos e Joaquim na sala. Logo em seguida, chegou o Enzo com a senhora Margarida que estava cabisbaixa. Segundo Enzo, houve um desentendimento da funcionária da associação com a senhora Margarida e, por isso, ela estava quieta e sem ânimo. Cuidadosamente, não querendo invadir sua privacidade, alertamos a de que ela não precisava participar da atividade se não estivesse disposta. Ela, gentilmente nos disse de que a nossa ida à associação traz alegria para o seu coração e que ela não perderia por nada. Assim sendo, iniciamos a intervenção.

Acomodamos o trio na sala. O senhor Carlos e a senhora Margarida ficaram sentados no sofá, enquanto o senhor Joaquim preferiu ficar no degrau que sempre ficava. Começamos explicando sobre a temática da intervenção e se eles gostavam de plantas. Todos gostavam, principalmente a dona Margarida que tinha várias plantas em sua casa quando criança e o senhor Carlos que trabalhava na lavoura no interior de Alagoas. Perguntamos se eles tiveram contato com os nomes científicos, eles falaram que nunca ouviram falar, apenas o nome popular mesmo.

À medida que íamos passando uma planta para os três tocarem (Figuras 33, 34 e 35), além de explicarmos sobre sua origem, formas de propagação, propriedades, características e seus usos, pedíamos para eles descreverem o que percebiam sobre cada planta explorada e o que eles sabiam sobre ela, se já as conheciam.

Figuras 33, 34 e 35 – Idosos cegos e com baixa visão participando da intervenção com plantas

Fontes: Arquivo pessoal.

Descrição da figura 33 (esquerda) – Senhora Margarida está sentada no sofá e explora um Lírio da Paz.

Descrição da figura 34 (centro) – Senhor Joaquim está sentado em um degrau e cheia um caule de hortelã.

Descrição da figura 35 (direito) – Senhor Carlos está sentado no sofá e apalpa uma Espada de São Jorge.

O senhor Carlos alegou que nome científico não faz sentido. Ele compartilhou com a gente relatos de quando estava enjoado e pegava folhas de Boldo para fazer chá. Ao conversarmos sobre o sabor amargo do Boldo, o senhor Joaquim trouxe para a conversa a Lúpulo (*Humulus lupulus*) que é usada na fabricação da cerveja e tem sabor amargo. A dona Margarida nos contou sobre os temperos com as folhas de Manjerição e sobre os diversos vasos de plantas que sua mãe cultivava.

Por terem um conhecimento aprofundado sobre a área da Botânica – o Enzo cursa Gestão Ambiental e o Nicolas é técnico em Meio Ambiente –, os mediadores tiraram as dúvidas dos idosos sobre cultivo e também sobre o campo profissional, ou seja, quais áreas os dois poderiam atuar.

Ao término, reforçamos que esta seria a última intervenção de 2017 e que havia a possibilidade de voltarmos em 2018. Perguntamos se eles tinham sugestões para elaborarmos para 2018 e a senhora Margarida nos disse que tudo o que levamos era tudo de bom e que não tinha nada a acrescentar.

5.3.2 Ponto de vista dos/as mediadores/as sobre cada intervenção

Por ser uma pesquisa participante e cada um dos envolvidos ser pesquisador e pesquisado ao mesmo tempo (BRANDÃO, 2001), foi desenvolvido uma ficha para que os/as mediadores/as opinassem a respeito de cada intervenção.

Na ficha, foi perguntado o que mais marcou na intervenção para o/a mediador/a; o que ele/a aprendeu; se a intervenção foi aplicada conforme o planejado; se teve alguma situação adversa e como ele/a reagiu para solucionar; quais as sugestões de melhoria no ponto de vista dele/a; se ele/a sentiu alguma dificuldade durante a intervenção; se ele/a sentiu que faltou mais preparação em algum ponto; e etc.

Portanto, foi solicitado aos/às mediadores/as que, ao participar de uma intervenção, preenchesse a ficha e me entregasse, fosse via correio eletrônico, impresso ou escrita à mão (APÊNDICE J).

5.3.3 Entrevista aberta com os/as mediadores/as da BC

Mesmo seguindo as orientações de Gondim (2003) a respeito dos quatro processos grupais que interferem nos resultados dos grupos focais – bloqueio de produção, a influência social, o pegar carona e a influência normativa –, verificamos que, enquanto alguns/as mediadores/as participaram de quase todas as rodadas de perguntas, quiçá todas, outros/as só se apresentaram e ficaram observando os diálogos ao longo da entrevista.

Nesse contexto, depois do fechamento das intervenções, julgamos que teríamos mais dados dos/as mediadores/as e de suas percepções a respeito das pessoas com deficiência visual através de uma entrevista aberta, centrada nesta temática por um conjunto de perguntas estruturadas de forma a compor um roteiro (APÊNDICE K), pois, além de parecer uma conversa informal, os entrevistados têm liberdade para se discorrer sobre o tema em questão (BONI; QUARESMA, 2005).

Para Minayo⁶⁷ (1993) “a entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do

⁶⁷ MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão” (apud BONI; QUARESMA, 2005, p.74).

Muitos/as mediadores estavam para se formar quando iniciou esta pesquisa, por essa razão, ao assinar o termo de consentimento livre e esclarecido para participar desta pesquisa (APÊNDICE B), eles/as tiveram ciência de que poderia desistir dela a qualquer momento. No entanto, lamentavelmente, outros/as saíram do projeto Banca da Ciência. Deste modo, a entrevista aberta foi aplicada apenas com os/as mediadores/as Camila, Cecília, Enzo, Flávia, Julia e Isabela e Nicolas.

Como parte do procedimento, respeitando a disponibilidade de cada mediador/a, as entrevistas foram realizadas nas duas primeiras semanas de dezembro de 2017, em diferentes ambientes da EACH/USP que fosse possível gravar o áudio da conversa. A duração das entrevistas variou de 7 a 25 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas de forma integral e fiel ao que foi dito (APÊNDICE L).

Como entrevistadora, a pesquisadora participante interferiu o mínimo possível e assumiu uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, interrompeu as falas dos/as informantes.

5.4 Etapa 4: Analisar

A quarta e última etapa da pesquisa corresponde à avaliação de todos os dados coletados durante as três primeiras etapas por meio de registros sistemáticos (filmagem com câmera fixa acoplada, sequências fotográficas e tomada de notas) analisando a linguagem dos/as mediadores/as com referência no Construcionismo Social (GERGEN, 2009; SPINK & FREZZA, 1999; SCHWANDT, 2006) e a Análise do Discurso francesa (BRANDÃO, 2012; FOUCAULT, 1997; FREIRE, 2014; MAINGUENEAU, 1997, 2013; ORLANDI, 2015).

Abaixo, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a análise e, no próximo capítulo, é destinado à análise dos dados, ou seja, um mapeamento de cada mediador/a a respeito de seu *ethos*, *logos* e *pathos*.

5.4.1 Instrumentos teóricos para interpretação

O dispositivo teórico de interpretação diz respeito ao embasamento epistemológico da metodologia, onde a abordagem é qualitativa e tem como menção o Construcionismo Social e a Análise do Discurso francesa.

A abordagem qualitativa tem muitos âmbitos em diferentes campos das ciências sociais. Segundo Schwandt (2006), a investigação qualitativa surgiu na década de 1970, a partir do movimento reformista acadêmico, incluindo críticas na perspectiva metodológica, política, ética e epistemológica.

Este autor evidencia três âmbitos para estabelecer objetivos e métodos de investigação: o Interpretativismo, a Hermenêutica e o Construcionismo Social. Os dois primeiros nasceram entre o fim do século XIX e início do século XX, e o Construcionismo Social no fim do século XX. Os três âmbitos são como uma reação ao positivismo, que considera o conhecimento como uma representação da realidade, independentemente de aspectos sociais, culturais e históricos. “Ele admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p.91).

O Construcionismo Social, no que lhe concerne, se manifesta em diferentes versões, mas todas “[...] essas visões discordam daquela que pode ser chamada de realismo do significado – segundo o qual os significados são entidades fixas que podem ser descobertas e cuja existência independe do intérprete” (SCHWANDT, 2006, p. 202). Quer dizer, todas se contrapõem a uma visão realista, adotando um pensamento crítico em relação à teoria representacional da linguagem.

Spink e Frezza (1999, p. 23) apresentam o Construcionismo Social como o resultado de três movimentos:

[...] na Filosofia, como uma reação ao representacionismo; na Sociologia do Conhecimento, como uma descontração da retórica da verdade; e na política, como busca de empowerment de grupos socialmente marginalizados. Os três movimentos são, obviamente, interdependentes, refletindo um movimento mais amplo de reconfiguração da visão de mundo própria da nossa época.

A investigação que serve de base para a análise dos resultados desta dissertação é fundamentada no Construcionismo Social, pois, segundo Gergen⁶⁸ (1985 apud SPINK, 2010,

⁶⁸ Kenneth J. Gergen. (1985). "The Social Constructionist Movement In Modern Psychology". American Psychologist. Volume 40, Issue 3. 266-275.

p.09), “a investigação construcionista preocupa-se com a explicitação dos processos por meio dos quais as pessoas descrevem e explicam o mundo em que vivem”.

Gergen (2009) atenta que, mesmo que se procure a objetividade na definição de critérios de análise, elas serão sempre restringidas pela cultura, pela história e pelo contexto social. Ou seja, o processo de conhecimento acontece nas interações humanas, e não apenas pela observação. A partir dessa suposição, o conceito de verdade é questionado, dado que a “verdade” observada é resultado de uma interpretação humana, gerada em demarcado contexto. Nessa interpretação, não há um conhecimento, mas diferentes conhecimentos, posto que a mesma realidade pode ser descrita e interpretada de distintas maneiras, em função de como ela é percebida pelas pessoas ou por grupos sociais.

A experiência humana, no prisma do Construcionismo Social, abrangendo a percepção, é mediada por aspectos culturais, históricos e linguísticos. Como diz Willig (2013, p. 18, tradução nossa)⁶⁹ “[...] de uma forma ou de outra, toda experiência humana é mediada pela linguagem, que é discursivamente construída, e não há, portanto, nada que seja uma experiência puramente individual”.

No que diz respeito aos processos de interpretação, o Construcionismo ressalta a linguagem como uma prática social, sobretudo compartilhada, gerando, assim, o conhecimento. Spink e Medrano (1999), destaca que, sob essa visão, a linguagem é uma prática social com naturezas próprias e efeitos reais. Ao usar a linguagem, estamos constantemente realizando ações – afirmando, negando, justificando, questionando, acusando. Em outras palavras, quando falamos, conscientemente ou não, produzimos um jogo de posicionamentos entre os interlocutores.

As práticas discursivas se estabelecem como a linguagem em ação, ou melhor, exteriorizam a maneira como as pessoas produzem sentidos e se situam nas relações sociais. Spink e Medrano (1999) destacam que a forma de produzir sentidos não é simplesmente uma ação cognitiva, tampouco reprodutiva, e sim, uma prática social, dialógica, interativa, que implica o uso da linguagem. Essa vertente também é enfatizada por Philips e Jorgensen⁷⁰ (2002 apud MARRA & BRITO, 2011, p. 6):

[...] acesso dos indivíduos à realidade é sempre por meio da linguagem, uma vez que esta nos possibilita criar representações que nos auxiliam na

⁶⁹ Texto original de Willig: “one way or another all human experience is mediated by language, that it is discursively constructed, and that there is, therefore, no such thing as ‘pure individual experience’.

⁷⁰ PHILLIPS, L.; JORGENSEN, M. **Discourse Analysis as theory and method**. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications; 2002.

construção da realidade. Sob esse prisma, a linguagem não reflete, de forma neutra, nosso mundo, as identidades e as relações sociais; ao contrário, tem um papel ativo na criação e mudanças destes.

Spink (2010) compila algumas implicações da ótica construcionista para a forma como procuramos o conhecimento, a saber:

- a) Como já mencionado, é necessário declinar da noção de que o conhecimento representa a realidade, que é um espelho do mundo;
- b) Solicita engendrar o conhecimento como algo que as pessoas fazem juntas, e não, isoladamente – o conhecimento é construído socialmente;
- c) Prevê romper a dicotomia sujeito-objeto, pois tanto um como outro são tomados como construções sociais;
- d) O conhecimento é entendido como prática social – os objetos e critérios de verdade são produções sociais;
- e) A pesquisa científica adquire uma postura desnaturalizante, porque enfatiza a natureza social do nosso mundo e a historicidade de nossas práticas.

Esse modo criar o conhecimento sugere um empenho para desconstruir ideias que estão fortemente arraigadas na cultura e que, muitas vezes, se tornam barreiras, para que outros possam ser construídos. E, no âmbito da deficiência, são diversas as construções discursivas que adotam o status de “verdade”, intrincando que outras construções possam suceder, como é o caso da percepção de deficiência sendo sinônimo de inválido e/ou imperfeito, que permeia a construção de outros sentidos na perspectiva das diferenças, dos direitos humanos e das capacidades.

O outro referencial metodológico de nossa investigação se apoia nos contributos da análise do discurso francesa. Para Brandão (2012) e Orlandi (2015), o ponto de vista francês de análise do discurso surgiu a partir da reflexão de linguistas, historiadores e psicólogos, na década de 1960, tendo como base a linguística, o marxismo e a psicanálise. Dessa interdisciplinaridade, procedeu o entendimento de que “[...] o sujeito da linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundava em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 18).

Inicialmente, a análise do discurso francesa foi constituída por Michel Pêcheux, que sofreu grande influência de Michel Foucault e Althusser, retirando desses autores os dois

conceitos básicos dessa abordagem: formações discursivas e formações ideológicas (BRANDÃO, 2012; FREIRE, 2014).

O conceito de formação ideológica nasceu da teoria marxista de Louis Althusser a respeito de aparelhos ideológicos do Estado. Esse autor aborda os mecanismos pelos quais a ideologia dominante se perpetua e desenvolve três grandes premissas em sua teoria, articulando a teoria marxista a alguns preceitos da psicanálise. A primeira premissa é que a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência. A ideologia define a forma como as pessoas pensam e atuam no seu cotidiano. A segunda premissa é o fato de a ideologia ganhar existência dentro de um aparelho ideológico (instituições, como escola, família, religião, sindicato, cultura etc.) que prescreve práticas e ações concretas. A terceira premissa é a de que toda ideologia tem por função constituir indivíduos em sujeitos, cujas práticas são reguladas pela ideologia e que são, de certa forma, subjugados à ideologia. Em suma, a ideologia não existe concretamente, mas se materializa na linguagem (BRANDÃO, 2012; ORLANDI, 2015).

Para Maingueneau (2016), campos discursivos são conjuntos de formações discursivas (ou de posicionamentos) que estão em relação de concorrência no sentido amplo, delimitando-se reciprocamente, na tentativa de conseguir o máximo de legitimidade enunciativa. Um campo discursivo não é homogêneo nem estático, ao contrário, é instável e diversificado, pois abarca posicionamentos dominantes, dominados, periféricos e centrais.

Existem várias abordagens para o conceito de discurso e de formação discursiva, dependendo do quadro teórico metodológico. Mesmo dentro da corrente francesa, esses conceitos não são sólidos. Pêcheux, por exemplo, utiliza a expressão superfície discursiva para se referir ao que outros chamam de formações discursivas (ORLANDI, 2015; MAINGUENEAU, 1997).

Nesta dissertação, foi adotado o conceito da corrente francesa, que tem como referência Michel Foucault. Na concepção foucaultiana, as construções discursivas demonstram posições subjetivas (formas de ver o mundo) e relações de poder (formas de estar no mundo) e “[...] os discursos dominantes privilegiam essas versões da realidade social que legitimam as relações de poder existentes e as estruturas sociais” (WILLIG, 2013, p. 130, tradução nossa)⁷¹.

⁷¹ Texto original de Willig (2013): “Dominant discourses privilege those versions of social reality that legitimate existing power relations and social structures.”.

As relações de poder se situam através da oposição entre verdadeiro e falso, pois a verdade é instituída pelo poder de pessoas e instituições, excluindo tudo o que é diferente do que é considerado o discurso verdadeiro, pois se entende que é um pensamento falso. Essa vontade de verdade, como Foucault (1997) denomina, se concretiza como o “discurso verdadeiro” em determinadas épocas ou sociedades e se impõe por meio de pressão e poder de coerção, funcionando como um sistema de exclusão.

Ao longo dos séculos, vemos inúmeros exemplos de que certas verdades, construídas por determinados grupos, justificaram guerras, a morte ou a exclusão, simplesmente por essa oposição entre o verdadeiro e o falso. No tocando à deficiência, a vontade de verdade, durante séculos a enquadrava como castigo dos deuses, desvio, anormalidade, fato que gerou práticas como genocídio e segregação.

Para Foucault (1997, p.19), em toda sociedade, há diferenciação entre “[...] os discursos que, indefinidamente, para além da sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer”. Nesse feito, o autor se refere a textos religiosos, jurídicos, literários, científicos, visto que são discursos com sentidos diversos e camuflados, os quais permitem uma abundância de articulações. No campo da deficiência, o discurso médico, organicista, passou a ter grande relevância no século XX, constituindo-se até hoje como um discurso de verdade.

O terceiro grupo de processos de gerência dos discursos tange à execução dos discursos na sociedade por intermédio de rituais das palavras associadas ao que o autor chama de sociedades do discurso, ou seja, práticas conexas aos discursos religiosos, políticos, judiciários, acadêmicos, e outros, que têm a função de dialogar ou produzir discursos para circularem em espaços fechados (FOUCAULT, 1997).

Nesse sentido, Foucault (1997) elucida como ocorre a apropriação social dos discursos, pois, ao mesmo tempo que nos apropriamos dos discursos, podemos mantê-los ou alterá-los com os saberes e poderes que eles carregam.

Muitas são as técnicas para estudar o discurso, todavia, na obra *Retórica* de Aristóteles, o filósofo grego expõe a feito de uma fala por meio de três conceitos: *ethos*, *logos* e *pathos*. Essa tríade, segundo Aristóteles, é garantidora da persuasão do ato discursivo (EGGS, 2005). A seguir é detalhada a tríada retórica como dispositivo para analisar a linguagem dos/as mediadores/as.

5.4.2 Tríade retórica para a análise

Como já citado anteriormente, Aristóteles julga que o discurso produz três provas – *ethos*, *logos* e *pathos* – que são características que o orador deve manifestar ao pronunciar um discurso. Em suma, essas provas são de três espécies: as que se situam no caráter moral do orador, as que estão constituídas na recepção do ouvinte, e as que se sustentam no próprio discurso. Dessa maneira, para Aristóteles, a persuasão está garantida quando o orador: persuade pelo caráter (*ethos*); persuade pela disposição dos ouvintes quando estes sentem emoção (*pathos*); e, persuade pelo (*logos*) discurso em si (EGGS, 2005).

Realizando uma releitura destes conceitos, Maingueneau (2005) considera o *ethos* do fiador⁷² como a imagem que ele faz de si. Para Maingueneau (2013, p. 107) “*ethos*, por meio da anunciação, revela-se a personalidade do enunciador [...] são traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão”. Através de sua experiência, converte-se em base para que este desperte nos ouvintes o *pathos*, ou seja, a paixão, a admiração e legitimação do que foi dito. Assim sendo, o *pathos* é o modo pelo qual é recebido o discurso (*logos*) do enunciador, dado a capacidade deste de convencer seu público, como diria Maingueneau (2005), seu auditório.

Maingueneau (2011) verifica esta questão de modo mais complexo, refletindo sobre a relação entre o *ethos*, a prática social (cena englobante), o gênero discursivo (cena genérica) e a cenografia (tom de uma dada posição). Este autor, elabora uma segmentação do conceito de *ethos*, resultando na interação de *ethos* pré-discursivo ou *ethos* prévio; *ethos* discursivo (*ethos* mostrado e *ethos* dito); e, *ethos* efetivo. O *ethos* pré-discursivo ou prévio diz respeito ao à imagem que o coenunciador faz do enunciador antes dele falar, ou seja, refere-se ao conhecimento prévio e os estereótipos circundantes. Segundo Freitas et al (2014) isso é possível porque o *ethos* está intimamente relacionado à cenografia e, portanto, ao gênero discursivo.

O *ethos* discursivo é desenvolvido na/durante a ação discursiva. A distinção entre *ethos* dito e mostrado se registra nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o “dito” sugerido e o puramente “mostrado” pela enunciação. O *ethos* dito circunda referências diretas ao enunciador, já o *ethos* mostrado, envolve as marcas

⁷² Fiador é entendido nesta pesquisa como aquele que se revela no discurso e não corresponde necessariamente ao enunciador efetivo. Isto é, no âmbito discursivo, pode-se criar a imagem de um fiador calmo e tranquilo, mesmo que o enunciador não tenha essas características (MAINGUENEAU, 2005).

– semântica global –, o que abrange a fala, vestimenta e comportamento (MAINGUENEAU, 2011).

Assim como o *ethos* está voltado para o orador, o *pathos* está voltado para o ouvinte e as emoções que estes sentem. Aristóteles define a segunda prova de persuasão proporcionada pelo discurso, o *pathos*, da seguinte maneira: “persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio”. (ARISTÓTELES, 1998⁷³, p. 49 apud PIRIS, 2011, p.1297).

Segundo o filósofo grego, “persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso” (ARISTÓTELES, 1998, p. 49 apud PIRIS, 2011, p.1297). Assim, o *pathos* é produzido por meio da enunciação de seu próprio discurso e pressupõe a interação entre os sujeitos desse ato enunciativo.

No enfoque de uma teoria do discurso preocupada com a enunciação, o *pathos* se revela na interação entre os indivíduos que participam do diálogo. Consequentemente, as análises sobre a dimensão passional ou afetiva do discurso se concentra na instância subjetiva da enunciação entre o enunciador e o coenunciador (PIRIS, 2011).

Charaudeau (2007) determina que:

A análise do discurso não pode se interessar pela emoção como realidade manifestada, vivenciada por um sujeito. Ela não possui os meios metodológicos. Em contrapartida, ela pode tentar estudar o processo discursivo pelo qual a emoção pode ser estabelecida, ou seja, tratá-la como um efeito visado (ou suposto), sem nunca ter a garantia sobre o efeito produzido (p.34).

De acordo com Piris (2011), o *pathos* não remete às “paixões efetivamente experimentadas pelos indivíduos empíricos ditos de ‘carne e osso’ nem de descrever estados físicos de invejosos, indignamos ou coléricos” (p.1297). Ou seja, é importante compreender as paixões construídas no discurso, e não na vivência com uma pessoa.

Piris (2011) ressalva que ao tratar as paixões construídas pelo discurso, é necessário perceber que tais paixões não podem ser concluídas apenas pelo o que é dito.

O enunciado ‘estou confiante’ pode ser dito em uma situação de ironia, em que o sujeito está querendo dizer ‘não estou confiante’; igualmente, o

⁷³ ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.

enunciado ‘estou com medo’ pode ser usado para provocar um terceiro a uma discussão, despertando-lhe a raiva, por exemplo (PIRIS, 2011, p.1297).

A esse respeito, Parret (1997, p. 112) afirma que “dar nome às próprias emoções, numa situação comunicativa, é às vezes uma sutil estratégia de engano e de manipulação”. Ademais, não é sequer necessário que uma paixão seja lexicalizada para que ela se manifeste na interação discursiva.

Por fim, a terceira prova de persuasão, *logos*, remete ao poder demonstrativo imanente às palavras, ao discurso em si, é, pois, racional. *Logos* corresponde aos recursos lógicos do argumento e é construído a partir de um fazer argumentativo fundamentado em argumentos didáticos (perguntas didáticas e situações hipotéticas) e intertextualidade (argumento de autoridade citações, paráfrases e referências, exemplos narrativos modelos e antimodelos e referências modelares) (NETO, 2011).

5.4.3 Metodologia para a análise

De acordo com Orlandi (2005, p.23) “não há sentido sem interpretação; a interpretação está presente em dois níveis: o de quem fala e o de quem analisa; e, a finalidade do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como um texto [...] produz sentido”.

A princípio, parece algo simples, contudo, um dos grandes impasses referente à abordagem da análise do discurso é que não há uma sistematização de procedimentos metodológicos, pois essa abordagem nasceu como uma ruptura com a concepção positivista e estruturalista dos estudos da linguagem e, portanto, se opõe a qualquer tipo de sistematização metodológica. Logo, esse atributo permite diferentes procedimentos para realizar a análise propriamente dita. A seguir, serão apresentados os procedimentos empregados nesta pesquisa, tendo como suporte os dispositivos de análise propostos por Orlandi (2015) e Freire (2014).

Segundo Orlandi (2005, p.23) o objetivo da análise de discurso é:

descrever o funcionamento do texto Em outras palavras, sua finalidade é explicar como um texto produz sentido. Em seu trabalho, o analista de discurso deve *mostrar* os mecanismos dos processos de significação que presidem a textualização da discursividade.

Para Orlandi (2015) a AD não há evidências, pois, a língua está sujeita a equívocos pelas múltiplas possibilidades de sentidos. Essa autora preconiza que o analista de discurso elabore um mecanismo analítico e ressalta que a língua funciona ideologicamente, portanto, a AD “[...] não procura o sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (ORLANDI, 2015, p. 57). Para a autora, a interpretação se apresenta em duas etapas: primeiro, o analista precisa descrever o que constitui o sentido a ser analisado e, a posteriori, deve labutar no intermédio da descrição e da interpretação, utilizando ferramentas teóricas que permita desenvolver uma interpretação. O ato de analisar levanta indícios de como os discursos funcionam produzindo sentidos (ORLANDI, 2015).

Freire (2014) salienta que o analista necessita se inteirar de como acontece o processo de produção dos discursos para produzir a análise. Para este autor, no processo de enunciação, os sentidos ideológicos (formações ideológicas) se organizam em discursos (formações discursivas). As formações discursivas determinam o que vai ser dito e o que fica de fora (processo discursivo). Ao determinar as possibilidades do dizer, o indivíduo escolhe como textualizar, deixando as possibilidades que não cabem no discurso de fora (objeto discursivo). No entanto, o enunciador não se identifica como indivíduo ideológico e, por esse motivo, não tem conhecimento do processo ideológico a que está vinculado, tendo a ideia de que o texto nasceu no momento exato da fala.

De acordo com Freire (2014), o papel do analista é identificar esses objetos do discurso, que estão presentes na enunciação como discursos no discurso. Com relação ao procedimento, é preciso que o analista faça trajetória inversa. Através das marcas textuais, que são as entradas no discurso pela língua, o analista identifica os objetos do discurso, ou seja, os interdiscursos, os discursos que se fazem presente sem estar formalmente no texto.

Freire (2014) reconhece que se trata, então, de identificar o processo discursivo, as formações discursivas e a formação ideológica que dá sustentação ao discurso, como mostra a Figura 36.

Figura 36 – Produção e análise do discurso

Fonte: Adaptado de Freire (2014).

Descrição da figura 38: Esquema da produção e análise do discurso. Ao lado esquerdo, há uma seta apontando para cima escrita *produção do discurso*. Na parte central, estão cinco itens de sua trajetória elencados um em cima do outro, começando na parte de baixo pela *produção ideológica* (de onde vêm os sentidos), *formação discursiva* (como os sentidos se organizam), *processo discursivo*, *objeto discursivo* (marcas) e, finalizando na parte de cima com a *superfície linguística* (texto). Ao lado direito, há uma seta apontando para baixo escrita *análise do discurso*, que é a trajetória inversa, ou seja, inicia pela *superfície linguística* que está no topo, e finaliza com a *produção ideológica*.

Para Freire (2014) o primeiro passo da análise de discursos é a definição do *corpus*, no caso, quais são os enunciadores e os textos que vão compor a análise. A quantidade de textos que serão objeto de análise é determinada pela saturação, isto é, pela percepção de que não há necessidade de agregar mais textos devido à recorrência das propriedades do discurso. Uma vez definido o *corpus*, é preciso fazer uma leitura de todo o material, uma leitura flutuante, no sentido conhecer o contexto e deixar fluir impressões e orientações. Após essa primeira leitura, a analista retorna ao texto para fazer a leitura analítica buscando os conceitos (objetos discursivos) que pretende analisar e o modo como eles se organizam no texto (formações discursivas) e se articulam com outros discursos (formações ideológicas), para, então, identificar o *ethos*, *logos* e *pathos* de cada mediador/a da Banca da Ciência.

Assim sendo, para nortear a análise discursiva desta investigação, utilizamos uma parte do roteiro metodológico de Galinari (2014, p.265-6):

1. Tomar o *logos* como ponto de partida, apreendendo-se as visões de mundo e as ações postuladas por seu uso [...]
2. Apreendidos os aspectos mais relevantes do *logos*, assim como as teses e ações/comportamentos postulados por ele, notar como essa mesma estrutura se transcodifica no *ethos* da instância de produção do discurso (seja ela individual ou coletiva), revelando, dizendo ou mostrando as diversas nuances de seu caráter: qualidades, defeitos, personalidade, estilo, gostos, preferências políticas, ideológicas, religiosas, temperamento etc., e como tudo isso ajuda a reforçar teses, ações e emoções na instância de recepção do discurso. No caso

desta última forma de adesão (“sentimental”), chegamos automaticamente ao item abaixo.

3. Apreender/especular, em função de algum conhecimento que temos acerca do auditório (seus valores, visões de mundo, anseios e desejos humanos, expectativas psicossociais, perfil emotivo etc.), como o *logos* se desdobraria no *pathos*, sendo passível de deflagrar emoções como efeito discursivo. Obviamente, se não conhecemos bem o auditório ou não temos os meios de acessá-lo de alguma forma, essa tarefa se torna complicada, mas isso não nos impede de especularmos sobre auditórios possíveis, com diferentes perfis psicológicos, sobre os quais o (mesmo) discurso ou logos instauraria determinadas emoções [...] (grifos nossos).

Ao analisar a linguagem dos/as mediadores/as, o papel da analista é explicitar, descrever e interpretar os discursos presentes na materialidade dos textos, a partir de um dispositivo teórico de interpretação – Construtivismo Social e Análise do Discurso francesa. Não se tratou de fazer uma interpretação valorativa, mas de explicitar como os sentidos foram produzidos na enunciação através de marcas na materialidade do texto, tendo como referência um dispositivo analítico – tríade retórica.

No capítulo a seguir, encontra-se sistematizadas as análises dos discursos dos/as mediadores/as da Banca da Ciência acerca da pessoa com deficiência visual.

6 ANÁLISES DOS DISCURSOS ACERCA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

No início da coleta de dados para esta pesquisa, maio de 2017, a Banca da Ciência era composta por treze mediadores/as. No entanto, por se tratar de um projeto universitário, a permanência dos/as mediadores/as, que em grande maioria são alunos/as de graduação bolsistas, varia conforme suas disposições, duração de suas bolsas de estudo e conclusão de seus cursos. Consequentemente, no segundo semestre, saíram oito mediadores/as e ingressaram dois, resultando em sete mediadores/as até o término da coleta de dados desta pesquisa, em dezembro de 2017 (Tabela 2).

Tabela 2 – Lista dos/as mediadores/as membros da BC no primeiro e segundo semestre de 2017

Primeiro semestre de 2017	Segundo semestre de 2017
1. Amanda	1. Camila
2. Artur	2. Cecília
3. Camila	3. Flávia
4. Cecília	4. Isabela
5. Débora	5. Julia
6. Flávia	+
7. Hugo	6. Enzo
8. Isabela	7. Nicolas
9. Jéssica	
10. Kátia	
11. Julia	
12. Mateus	
13. Samuel	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser constatado no capítulo anterior, as etapas desta pesquisa se mesclaram, não esperando a finalização de uma etapa para iniciar a seguinte. Assim, os/as treze mediadores/as do primeiro semestre – Amanda, Artur, Camila, Cecília, Débora, Flávia, Hugo, Isabela, Jéssica, Kátia, Julia, Mateus e Samuel –, atuavam na BC quando foram realizadas a entrevista de grupo focal e oficina teórico-prática, com exceção da mediadora Kátia que saiu da BC em setembro e participou da visita à SACNSG e da roda de conversa com Liliane Garcez.

Mesmo inteirando os mediadores Enzo e Nicolas de tudo o que já tinha sido realizado antes deles entrarem na BC em agosto (entrevista de grupo focal, oficina teórico-prática e roda de conversa), só foram coletadas suas respostas às perguntas feitas na entrevista de grupo focal (APÊNDICE D), pois julgamos válido aplicar a entrevista com os dois para saber suas percepções acerca da acessibilidade, inclusão e multissensorialidade para pessoas com deficiência visual.

Nesse contexto, será feita uma breve apresentação de todos os/as mediadores/as que atuaram na Banca da Ciência em 2017, com base na entrevista de grupo focal, entretanto, a análise do discurso e o mapeamento de cada mediador/a à respeito de seu *ethos*, *logos* e *pathos* acerca da pessoa com deficiência visual serão destinados apenas aos/às sete mediadores/as do segundo semestre – Camila, Cecília, Enzo, Flávia, Isabela, Julia e Nicolas –, ou seja, apenas os/as que participaram, mesmo que em partes, das três etapas desta pesquisa: “Conhecer”, “Formar” e “Agir”. A expressão “em parte” é utilizada, porque, além da programação da Banca da Ciência ter sido intensa em 2017 (APÊNDICE A), os/as mediadores/as não são obrigados/as a participar de todas as ações, com exceção das reuniões. Melhor dizendo, não há uma escala para as intervenções/apresentações da BC, pois eles/as atuam nas atividades de acordo com suas afinidades e disponibilidades.

6.1 Apresentação dos/as mediadores/as da Banca da Ciência

O primeiro contato em profundidade da pesquisadora participante com os/as mediadores da Banca da Ciência foi através da entrevista de grupo focal (APÊNDICE D), onde foi possível saber mais a respeito de seus conhecimentos acerca da acessibilidade, inclusão e multissensorialidade para pessoas com deficiência visual. Contudo, esse método não foi totalmente satisfatório, pois, além de muitos/as falarem pouco, as mediadoras Amanda, Flávia e Kátia, por exemplo, não participaram das discussões. As duas primeiras só se apresentaram, e a última chegou atrasada e ficou em silêncio durante toda a entrevista.

Como pode ser observado na tabela 3, com os dados retirados da entrevista de grupo focal e entrevista separada com os mediadores que ingressaram na BC no segundo semestre, foram quinze mediadores/as, ao total, que compuseram a Banca da Ciência em 2017, sendo nove mulheres e seis homens.

Tabela 3 – Características dos/as mediadores/as membros da Banda da Ciência em 2017

Nome	Idade	Curso/Período/Instituição	Teve/tem contato com pessoa com DV	Teve/tem disciplina na graduação sobre as temáticas ⁷⁴	Fez/faz curso extracurricular sobre as temáticas
Amanda	23	LCN/ 3º/ EACH	Não	Não	Não
Artur	20	LCN/ 5º/ EACH	Não	Não	Não
Camila	18	TXM/ 1º/ EACH	Não	Não	Não
Cecília	18	LCN/ 3º/ EACH	Sim	Sim	Não
Débora	22	LCN/ 9º/ EACH	Não	Não	Não
Enzo	22	GA/ 4º/ EACH	Sim	Não	Não
Flávia	20	LCN/ 5º/ EACH	Não	Não	Não
Hugo	38	LCN/ 10º / EACH	Sim	Não	Não
Isabela*	24	Formada em Ciências Naturais/ UFAM	Sim	Não	Não
Jéssica	22	LCN/ 9º/ EACH	Não	Não	Não
Kátia	-	LCN / EACH	-	-	-
Julia	23	TXM/ 1º/ EACH	Não	Não	Não
Mateus	22	LCN/ 9º/ EACH	Sim	Não	Não
Nicolas	20	LCN/ 4º/ EACH	Não	Sim	Não
Samuel	32	Formado em Química/ UNG	Não	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

* Isabela é, além de mediadora, também coordenadora das atividades da Banca da Ciência.

A maioria dos/as mediadores/as estão na faixa etária dos 20 anos. A respeito de suas formações, apenas Isabela e Samuel, que já estão formados, não fizeram a graduação na EACH. A primeira cursou Ciências Naturais na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o segundo cursou Química na Universidade Guarulhos (UNG), ambos estão no processo seletivo para o mestrado em Estudos Culturais da EACH. Dos/as treze mediadores/as restantes, dez cursam Licenciatura em Ciências da Natureza – Amanda, Artur, Cecília, Débora, Flávia, Hugo, Jéssica, Kátia, Mateus e Nicolas –, duas cursam Têxtil e Moda – Camila e Julia –, e um cursa Gestão Ambiental – Enzo. Sobre a Kátia, sabemos que cursa LCN, mas, como já supracitado, ela não quis participar da entrevista de grupo focal e ficou apenas observando. O mesmo aconteceu nas demais atividades que ela participou, logo, não pudemos saber muito a seu respeito.

Sobre conhecer alguma pessoa com deficiência visual, ou já ter tido contato com uma, somente cinco se manifestaram. O Enzo tem um bisavô cego com 98 anos, contudo, sua

⁷⁴ As temáticas são: acessibilidade; inclusão; educação inclusiva; altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e deficiência.

convivência com ele é escassa, pois ele vive em outro estado. A Isabela já teve dois alunos cegos na época que estagiava. A Cecília estudou com um menino cego. E, o Hugo e o Mateus já tiveram contato com pessoas com deficiência visual em apresentações da BC. O primeiro com um homem cego na Feira de Profissões da USP⁷⁵, e o segundo com uma mulher com baixa visão no EACH Portas Abertas.⁷⁶

No tocante a já ter tido ou cursar uma disciplina que envolve acessibilidade e/ou inclusão e/ou educação inclusiva e/ou altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e deficiência, somente a mediadora Cecília e o mediador Nicolas se manifestaram. A Cecília compartilhou que na disciplina “Fundamentos da Didática”⁷⁷, ela teve dinâmicas de experiências sensoriais focando no sentido visual e auditivo:

A gente treinou, por exemplo, uma pessoa não ouvia e a outra não enxergava, a gente trabalhava com dinâmicas assim com um contexto bem Freiriano, porque nossa professora era assim, mas a gente trabalhou vários contextos assim de tipo, você ter que trabalhar com uma pessoa que não está te ouvindo ou que não está te vendo, e você precisa trabalhar em equipe com alguém atrapalhando. A gente trabalhou dinâmicas assim (APÊNDICE D).

Nicolas relatou a mesma disciplina, cuja professora que ministrou falou muito sobre inclusão na perspectiva de Paulo Freire, mas que nunca teve contato sobre visão ou surdez. O mediador Hugo expôs que só teve uma aula na disciplina “Metodologia”⁷⁸, assim, não consideramos uma disciplina, pois foi algo pouco trabalhado. O mesmo aconteceu com a Cecília, o Artur e o Mateus. Cecília complementou que em “Psicologia da Educação e Temas Contemporâneos”⁷⁹, o seu professor abordou sobre a inclusão, mas não foi nada muito aprofundado. O Artur disse que teve apenas um seminário em “Introdução aos Estudos da Educação”⁸⁰. E, o Mateus contou que teve em “Fundamentos da Didática” e em “Metodologia”, mas apenas uma aula em cada também.

⁷⁵ A Feira de Profissões da USP reúne todos os cursos de graduação da Universidade de São Paulo, dispostos em estandes separados por faculdades, nos quais alunos e professores esclarecem dúvidas dos visitantes sobre cursos oferecidos, carreiras e profissões, diferenças entre os cursos, a formação acadêmica, as grades de disciplinas, mercado de trabalho e as especializações. Disponível em: <<http://prceu.usp.br/uspprofissoes/12feirauspcapital/>>.

⁷⁶ O programa EACH Portas Abertas visa convidar professores e estudantes do ensino médio da região para que conheçam a Escola, seus cursos de graduação e vivenciem, em um dia, a dinâmica e o cotidiano de uma unidade de ensino e pesquisa da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://bit.ly/2K0yZlu>>.

⁷⁷ Detalhes da disciplina “Fundamentos da Didática” disponível em: <<https://bit.ly/2JMglYZ>>.

⁷⁸ Detalhes da disciplina “Metodologia de Ensino em Ciências da Natureza” disponível em: <<https://bit.ly/2M2iBI3>>.

⁷⁹ Detalhes da disciplina “Psicologia da Educação” disponível em: <<https://bit.ly/2MPft3I>>.

⁸⁰ Detalhes da disciplina “Introdução aos Estudos da Educação” disponível em: <<https://bit.ly/2JYUaOz>>.

O mediador Samuel foi o único a realizar cursos extracurriculares sobre inclusão, uma vez que tinha um aluno com TDAH e gostaria de saber a melhor forma de lidar com ele. De acordo com Samuel, os professores não aprendem nada sobre como ensinar pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação e altas habilidades, tudo vai no “*feeling*”. Os professores se deparam com diversos perfis de alunos em sala de aula e depende de cada pessoa ser ou não capaz de lidar com a situação. Para ele, há um erro e incoerência no processo formativo: “Eu acho uma falha muito grande da nossa formação, até porque, se as escolas do nosso país, se elas têm a inclusão, por que não existe essas disciplinas na grade? Não é coerente para mim. Parece que é uma inclusão de faz de conta” (APÊNDICE D).

6.2 Análises do *ethos*, *logos*, *pathos* dos/as mediadores/as da Banca da Ciência sobre a pessoa com deficiência visual

A pesquisa, em conjunto com os/as mediadores/as, ocorreu em três etapas – “Conhecer”, “Formar” e “Agir” –, iniciando-se com uma entrevista de grupo focal (GONDIM, 2003) e finalizando com uma entrevista aberta individual (BONI; QUARESMA, 2005).

À vista disso, para saber o *ethos*, *logos* e *pathos* dos/as mediadores/as acerca da pessoa com deficiência visual, será realizado um mapeamento de cada um/a. Isto é, será apresentada detalhadamente a atuação e os discursos dos/as mediadores/as Camila, Cecília, Enzo, Flávia, Isabela, Julia e Nicolas ao longo das três etapas.

Segundo Gergen (2001, p. 158), “[...] a linguagem não descreve a ação, mas é em si uma forma de ação. Fazer ciência, então, é participar ativamente dentro de um conjunto de relações culturais”⁸¹ (tradução nossa). Para esse autor, a linguagem é o mundo em constituição, e não o reflexo dele. Nessa linha de pensamento, as entrevistas são uma forma de fazer emergir significados, formas de compreender e percepções que possibilitem a reflexão sobre acessibilidade na difusão científica para as pessoas com deficiência visual.

Para analisar as entrevistas, foi utilizada a análise do discurso da linha francesa, explicada no capítulo anterior, que entende a linguagem como constitutiva da nossa realidade social, pois produz significado, categorias e práticas na sociedade e, por isso opera relação de

⁸¹ Texto original: “Language does not describe action but is itself a form of action. To do Science, then, is to participate actively within a set of sub-cultural relationships”.

poder. Na concepção foucaultiana, os discursos não demonstram apenas um pensamento sobre um objeto, mas também possibilita posições que as pessoas apresentam em relação ao objeto, conhecida com posições de sujeito (WILLIG, 2013). Assim, analisar as falas nessa perspectiva foi um apoio importante para identificar significados que compõem os discursos tomados como verdade.

De acordo com Maingueneau (2013, p.22), “todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico”. Para o autor, “a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador” (MAINGUENEAU, 2013, p.22). Assim, tentar entender um discurso não é apenas analisar a gramática, mas fazer hipóteses, raciocinar, mobilizar saberes diversos e construir um contexto que não é um dado preestabelecido e estável.

Toda atividade de linguagem pertence a um gênero de discurso. Maingueneau (2013) ressalta que esta afirmação muito generalizada apresenta uma dificuldade: “a diversidade das atividades verbais é muito grande” (MAINGUENEAU, 2013, p.115). O autor propõe uma distinção entre duas grandes espécies de gêneros de discursos, que chama de *gêneros instituídos* e *gêneros conversacionais*.

[O primeiro] é a definição do “gênero de discurso como dispositivo de comunicação verbal sócio historicamente definido. Seus participantes se inserem em um formato pré-estabelecido e os papéis que desempenham permanecem normalmente os mesmos durante o ato de comunicação [...] estão ligados às necessidades de uma época e de um lugar determinados [...] as coerções são globais e essencialmente verticais. [O segundo] não se encontram estreitamente ligados a lugares institucionais, a papéis a serem desempenhados pelos parceiros, a *scripts* relativamente estáveis [...] seu formato se modifica continuamente [...] predominam as coerções horizontais (MAINGUENEAU, 2013, p.116).

Por se tratar de discursos analisados através de entrevistas, o gênero de discurso desta pesquisa é, principalmente, instituído. A única exceção é a análise de uma conversa através de mensagens de textos com a Cecília, que então se enquadra no gênero conversacional.

A mediadora Camila, por exemplo, tem 18, está no primeiro ano do curso Têxtil e Moda, atua na Banca da Ciência como voluntária, nunca teve contato com pessoas com deficiência visual, tampouco cursou alguma disciplina neste tempo na faculdade. Cecília tem 18 anos, está no segundo ano do curso Licenciatura em Ciências da Natureza, é bolsista na BC, estudou com um menino com baixa visão e teve uma disciplina sobre inclusão de pessoas com

deficiência. O mediador Enzo tem 22 anos de idade, cursa o segundo ano de Licenciatura em Ciências da Natureza, é bolsista no projeto, não cursou disciplina sobre a temática na faculdade e, embora tenha um bisavô de 98 anos com deficiência visual, tiveram poucas oportunidades de conversarem, visto que ele mora em outro estado. A Flávia tem 20 anos, está no terceiro ano do curso Licenciatura em Ciências da Natureza, é bolsista na Banca da Ciência, nunca teve contato com uma pessoa com deficiência visual, tampouco disciplina sobre temática. A mediadora e coordenadora Isabela tem 24 anos, é formada em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Amazonas, está no processo seletivo para o mestrado em Estudos Culturais na EACH/USP e participa voluntariamente na Banca da Ciência. Ela teve contato com pessoas cegas apenas em sala de aula, durante o tempo que ministrou aulas em Manaus-AM, mas julga não ter tido uma formação adequada na graduação. A Julia tem 23 anos, está no primeiro ano do curso Têxtil e Moda, está envolvida na Banca da Ciência voluntariamente, nunca teve contato com pessoas com deficiência visual, nem cursou disciplinas na faculdade. E, por fim, o mediador Nicolas tem 20 anos de idade, cursa o segundo ano de Licenciatura em Ciências da Natureza, é bolsista na Banca da Ciência e nunca teve contato com uma pessoa com deficiência visual. Ele relatou cursar uma disciplina na graduação cuja professora que ministrou falou muito sobre inclusão na perspectiva de Paulo Freire, mas que nunca teve contato sobre visão ou surdez

A seguir, são mapeados o *ethos*, *pathos* e *logos* de cada mediador/a membro da Banca da Ciência no segundo semestre de 2017.

- Camila

Através da discussão na dinâmica de grupo focal, pudemos saber que a mediadora Camila tem 18 e está no primeiro ano do curso Têxtil e Moda. Em toda a entrevista, ela permaneceu quieta e ficou observando as falas dos/as demais mediadores/as. O único momento que ela se manifestou foi para responder à pergunta número seis: “Vocês já ouviram falar de comunicação sensorial? Sabem o que isso significa ou como seria uma comunicação desse modo?”. Camila respondeu com outra pergunta: “Mostrar algo através do toque?” (APÊNDICE D). Assim, compreende-se que esta mediadora nunca teve contato com pessoas com deficiência visual, tampouco teve uma formação sobre como atuar com esse público. Não há como analisar o *logos* como ponto de partida, pois não há falas.

No decorrer das etapas da pesquisa, Camila pouco participou. Considerando o *ethos* como a imagem que o fiador faz de si e sua personalidade, (MAINGUENEAU, 2005; 2013), Camila se mostrou uma pessoa tímida, indiferente e quieta. Ela não participou da oficina teórico-prática. Na roda de conversa com a Liliane Garcez, ela não se pronunciou em nenhum momento, nem para tirar dúvidas. Não visitou a SACNSG para conhecer os/as idosos/as com deficiência visual. Ela esteve presente em todas as reuniões para formular as atividades para os/as idosos/as, porém, não teve iniciativa de propor nenhuma ideia, apenas falava coisas pontuais no decorrer das discussões. Por fim, não foi em nenhuma intervenção com os/as idosos/as.

Na entrevista aberta individual, foi possível corroborar sua timidez em sua fala: “Eu sou tímida, mas na hora de apresentar a Banca, eu acho que consigo falar bem, expor bastante” (APÊNDICE L). Nas reuniões, verificou-se que a Camila pouco falava, mas, se, de acordo com ela, na hora de apresentar a Banca ela acha que consegue se expor bastante, a questão então é expor sua opinião e/ou conhecimento sobre atividades acessíveis para pessoas com deficiência visual para os/as demais mediadores/as. Essa constatação pode ser confirmada em sua fala a seguir: “[...] Eu não discutia porque não era um assunto próximo a mim, era uma realidade muito distante” (APÊNDICE L). “O universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas ideias que transmite” (MAINGUENEAU, 2013, p.108). Isto posto, mesmo sendo uma realidade muito distante de Camila, algo diferente do seu contexto social, sugere que sua indiferença (*pathos*) às pessoas com DV não a fez se aproximar para aprender sobre elas.

Na faculdade, a mediadora Camila está cursando a graduação, atua na BC como voluntária há quase um ano e faz parte da equipe de animadoras de torcida da EACH chamada “*Taurus Cheerleading*”. Ao ser questionada se uma pessoa com deficiência visual poderia exercer as mesmas atividades que ela exerce na universidade, ela imediatamente replica que não:

Com certeza não, porque depois de todo o projeto da Banca, eu percebo que quase nada ela poderia fazer sozinha. Ela teria que ter uma ajuda para andar, porque os pisos não são bons. Nos esportes, ninguém está acostumado, ninguém sabe lidar com alguma pessoa que tem algum tipo de deficiência. E nos projetos, a não ser os projetos muito muito focados, mas eles não seriam os participantes, os realizadores dos projetos, eles seriam mais pessoas usadas para pesquisa, ao invés de promotores da pesquisa (APÊNDICE L, grifo nosso).

Camila conclui que depois do projeto da Banca da Ciência, ou seja, a inclusão dos/as idosos/as cegos/as ou com baixa visão nas intervenções da BC, ela percebe que as pessoas com DV não conseguiriam ter autonomia no campus da EACH, não conseguiriam ser independentes, nem para andar. Ela cita os pisos táteis que “não são bons”. Não ser bom remete à inúmeras coisas, que ela não explicita. Talvez no trecho que ela exemplifica os esportes e afirma que “ninguém sabe lidar com alguma pessoa que tem algum tipo de deficiência”, ela queira dizer que ela não sabe lidar, mas generaliza como se fosse algo difuso para o foco não ficar nela, um “eu” expandido para além da pessoa estrita, ao mesmo tempo aumentado e com contornos vagos.

Esta mediadora tem uma visão estereotipada sobre as pessoas com deficiência (e quem não tem?), pois, os coloca como cobaias, e não como protagonistas, pessoas capazes de realizar pesquisas ou qualquer outra atividade dentro da universidade. A BC tenta oportunizar a difusão dialógica da ciência para a população em geral, notadamente a periférica, realizando intervenções que conversam com o contexto social do público. Nessa perspectiva, Camila pode não ter ido às intervenções por achar que os idosos com DV fossem cobaias da pesquisa em questão, e não pessoas capazes de produzir conhecimento.

Nós da BC, pensamos em atuar no ano que vem (2018) em associações para pessoas cegas, tentar incluir todas as faixas etárias, não apenas o público da terceira idade. Assim, ao ser indagada sobre as possíveis dificuldades que ela acha que podemos enfrentar, Camila indica dúvida, tem uma visão positiva sobre o grupo, entretanto, expõe sua problemática ao lidar com as pessoas com deficiência.

Talvez [fala pausadamente, pensando], mas eu vejo mais como se fosse uma coisa boa para eles. Talvez até nós nos adaptarmos totalmente, fazer todos os experimentos e aprender a lidar a se comunicar com esse público, eu acho que talvez sim, mas acho que só coisas boas vem daqui para frente. Eu acho que a gente deveria trabalhar mais com esse público e com todos os tipos de deficiência, mas eu tenho um problema que eu não sei lidar muito bem com eles, eu não tive muito contato. Eu estudei com duas pessoas que tinha deficiência... mental? [...] Eu não sei, eles tinham Síndrome de Down e eu não sabia lidar muito com eles. Eu passei muito pouco tempo e isso é uma coisa muito ruim [...] Eu vejo agora como isso é muito ruim. Eu não saberia como lidar com a pessoa se eu precisasse, oferecer ajuda, por exemplo, seria uma barreira a quebrar (APÊNDICE L, grifos nossos).

Neste trecho, Camila considera que os/as mediadores/as da BC deveriam atuar mais com as pessoas com deficiência visual, todavia, ela não teve a iniciativa em nenhum momento para flexibilizar algum material do acervo, como ela menciona, ou levar ideias para

trabalharmos. No fim da sua enunciação, ela apresenta seu problema em não saber lidar com as pessoas com deficiência, mas, ao longo das etapas, ela não demonstrou interesse em querer aprender e praticar. No entanto, segundo a mediadora, com as discussões ela percebeu que:

[...]realmente eles [pessoas com deficiência visual] têm muitas dificuldades, e que não é uma coisa simples para eles fazer as coisas que eles fazem. Eu não sei se eu conseguiria. E antes eu não chegava a pensar nisso. Nossa, alguém não vai conseguir fazer isso. Olha, eu poderia adaptar isso. Eu simplesmente não pensava, e com as discussões eu parei para colocar eles mais no meu cotidiano e repensar todas as coisas que eu passo (APÊNDICE L, grifos nossos).

Percebe-se que Camila está em processo de mudança. Para ela, as pessoas com deficiência visual têm muitas dificuldades e ela reflete que não sabe se conseguiria, mas não explica o que exatamente. O emprego do “eu”, pode estar se colocando no lugar da pessoa com DV ou pode ser que ela não sabe se conseguiria mudar essa realidade, simplificar as dificuldades. Camila finaliza a enunciação alegando que não chegava a pensar nas barreiras enfrentadas pelas pessoas com DV, e que agora as coloca mais em seu cotidiano, demonstrando estar engajada pela causa em questão (*ethos*).

- Cecília

A mediadora Cecília tem 18 anos e está no segundo ano do curso Licenciatura em Ciências da Natureza. Durante a entrevista de grupo focal, ela manifestou bastante interesse aos conteúdos abordados nas discussões e interagiu muitas vezes. Cecília nunca teve contato com uma pessoa com deficiência visual, mas compartilhou que na disciplina “Fundamentos da Didática”, teve dinâmicas de experiências sensoriais.

Para Cecília, acessibilidade atitudinal seria “[...] quando uma pessoa ajuda a outra. Por exemplo, aqui na CPTM a gente vê um grupo de pessoas com deficiência visual e aí os guardas da CPTM vêm e auxiliam esse tipo de pessoa. Eles têm um tratamento diferenciado” (APÊNDICE D, grifos nossos). O uso do verbo “ajudar” acompanhado da frase “esse tipo de pessoa [...] tratamento diferenciado” expressa, no enunciado, que acessibilidade atitudinal remete à auxiliar uma pessoa “diferente”, facilitar, tornando algo mais fácil a partir da contribuição de alguém e tratar “esse tipo de pessoa” de forma distinta das outras.

Nas dificuldades enfrentadas por uma pessoa com DV no processo educativo, Cecília foca na questão de desenvolvimento de coordenação motora fina e grossa na infância.

[...] é difícil você ensinar uma criança a usar a tesoura normalmente. Ensinar uma criança que já tem uma certa deficiência, ela já vai ter uma dificuldade maior ainda [...] Aí você tem professoras que estão em salas com 30, 40 crianças. Então, umas das questões que a gente deveria trabalhar também é a adaptação desse tipo de instrumento, como a tesoura [...] como que eu vou ensinar uma criança a manusear um objeto que ela não vê, ela pode se cortar. É toda uma questão que a gente tem que trabalhar com isso, mas a gente não é preparada [...] (APÊNDICE D, grifos nossos).

Cecília expõe que para determinadas atividades, como o manuseio de uma tesoura, ensinar uma criança cega é algo complexo, pois ela não foi preparada. No enunciado, ela usa o emprego da locução pronominal com valor semântico de nós, “a gente”, generalizando e se colocando no papel de uma professora que não têm uma formação para atuar com uma turma com cerca de 40 crianças com e sem deficiência juntas, como é a realidade de muitas escolas inclusivas na rede pública de ensino, visto que a legislação educacional do Brasil garante o atendimento aos alunos com alguma necessidade educacional especial (BRASIL, 1996, Art.4).

“Todo enunciado possui marcas de modalidade que indicam a atitude do enunciador em relação a seu enunciado, assim, mostra que a palavra só pode representar o mundo se o enunciador, direta ou indiretamente, marcar presença através do que diz” (MAINGUENEAU, 2013, p.128-9). A mediadora estagiou em escolas infantis e tem propriedades no que diz. Ela complementa argumentando que é importante deixar as pessoas com deficiência terem autonomia e relata uma vivência:

Tem que respeitar a independência como parte do processo de desenvolvimento cognitivo [...] eu acho muito importante não tirar a autonomia da pessoa porque ela possui algum tipo de deficiência. Eu estudei com um menino que ele tinha deficiência visual, acho que ele tinha 20% da visão, e os professores começaram a substituir o material que ele utilizava por tablet, e ele era pequeno. Foi horrível porque o movimento de pinça que deveria ser trabalhado não foi. Então você substituir um movimento superimportante, para aprender, por exemplo, pegar um lápis. Sei lá, ele não vai escrever normalmente, mas, por exemplo, para fazer o braille, ele perdeu esse movimento, foi um movimento que deveria ser desenvolvido e não foi. Ele tinha um movimento muito bom de escorregar as coisas para o lado por causa do tablet. Mas assim, as coordenações motoras dele não eram tão boas, e na hora de comer, você percebe isso (APÊNDICE D).

Cecília compartilha uma experiência vivida para dar fundamento ao seu discurso (*logos*) e legitimar suas ideias ideológicas (*ethos*) a respeito das pessoas com deficiência, fazendo a entrevistadora sentir segurança em suas falas (*pathos*). Ela não apenas estudou com um menino com baixa visão, como, além de ter um olhar clínico para analisar as falhas do seu

processo educativo ao longo do tempo, percebeu ele enquanto pessoa que necessita de uma autonomia nas funções cotidianas, como se alimentar.

Um discurso tem inúmeros sentidos de acordo com o *ethos* transmitido pela maneira de dizer que remete uma maneira de ser do enunciador (MAINGUENEAU, 2013). Para Cecília, inclusão não significa juntar todas as pessoas no mesmo ambiente sem uma preparação anterior, exemplo de sua experiência em sala de aula já mencionada e de sua convivência com uma criança com autismo. Ela tem uma percepção clara de que incluir significa realizar um movimento de autotransformação da sociedade para acolher a pessoa que está à margem (SASSAKI, 2003).

É que muitas vezes, por inclusão você coloca e deixa [...] colocam uma criança com deficiência numa sala com todas as outras crianças sem deficiência e vão embora. Eu não vejo isso como uma maneira efetiva. Eu convivo com uma criança que tem autismo em um grau alto, então, se você colocar essa criança num convívio com outras crianças e falar que elas vão aprender do mesmo jeito, elas não vão. Esse menino não vai aprender, pois ele precisa de um acompanhamento totalmente diferenciado, ele precisa de duas assistentes. É um processo diferente e você não tem que preparar essa criança, mas sim a sala inteira. Vai ter que preparar todas as crianças, vai ter que preparar toda a equipe pedagógica (APÊNDICE D).

Para Cecília, a sociedade pode se tornar acessível, mas para isso, vai demorar muito tempo. Ela citou exemplos de dois professores doutores, um surdo e outro com TDAH, que são super renomados em suas áreas e que, outras pessoas como eles, podem ajudar incentivar outras pessoas com deficiência a lutar por seus direitos e fazer o mesmo que eles.

A mediadora Cecília não esteve presente na oficina teórico-prática por motivos pessoais, porém participou das discussões na roda de conversa com a Liliane Garcez. Ao conversarem sobre a linguagem, Cecília levou para a discussão fala egocêntrica nas crianças estudada por Vygotsky⁸², onde a linguagem está totalmente relacionada com a ação. Cecília também relatou uma experiência vivida numa visita à uma clínica de tratamento especializada em crianças neurotípicas.

No dia da visita à Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia, quase todos os/as mediadores/as cancelaram a presença minutos antes do horário combinado com a pesquisadora. A Cecília enviou uma mensagem de texto para a mesma avisando que se atrasaria

⁸² A fala egocêntrica constitui uma linguagem para a pessoa mesma, e não uma linguagem social, com funções de comunicação e interação. Ler: VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

por alguns instantes, acrescentando que era para a pesquisadora participante ter paciência e não desistir da pesquisa em razão da relutância dos/as demais mediadores/as (ANEXO II).

Eu vi que o pessoal tá desmarcando e achei bem chato.../ Eu sei a importância que isso vai ter pra gente, tanto no nível acadêmico quanto pessoal, mas acho que o pessoal tá um pouco relutante ainda sabe?/ Sei que você chegou tem pouco tempo, e talvez nós não tenhamos sido tão gentis de começo, e acho que devemos desculpas [...] acho que às vezes nós nos fechamos demais pra coisas novas haha/ Se você não se importar, eu acho que tem um jeito mais fácil de conquistar todo mundo. Deixar bem claro que isso é nosso, que vai fazer parte da nossa formação, que é pra vida toda/ Porque as vezes os termos técnicos atrapalham um pouco as coisas e parece que vamos apenas fazer mais intervenções quando não é isso/ Então assim kkk não desiste da gente, a sua pesquisa tem uma importância muito maior do que você, e do que nós imaginamos. Eu acho muito legal, de verdade, e acho que só tem a acrescentar pra todo mundo (ANEXO II, grifos nossos).

Por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador. O *ethos* não diz respeito apenas à oralidade, mas é válido também para qualquer discurso, mesmo o escrito (MAINGUENEAU, 2013). Para Maingueneau (2013) “‘texto’ emprega-se igualmente com um valor mais preciso, quando se trata de apreender o enunciado *como um todo, como constituindo uma totalidade coerente*”. O uso da utilização utilizada a locução pronominal com valor semântico de nós, “pra gente” no início do discurso textual exprime o coletivo, é efetivamente uma coleção de *eu* que Cecília quer transmitir na importância da pesquisa para a formação de cada membro da Banca da Ciência.

Ao longo dos discursos de Cecília, percebe-se que ela observa o todo em sua volta. Agora ela se coloca como parte dos/as mediadores/as que se fecham para aprender coisas novas para aproximar a pesquisadora participante, ser uma mediadora entre os/as demais e pesquisadora. Essa interpretação se valida no momento em que ela chega no ponto de encontro acompanhada da Kátia, porque era nítido que esta mediadora não estava querendo estar ali, visto que ela estava com o semblante, demonstrou desinteresse e não interagiu com os/as idosos/as com deficiência visual, diferente da Cecília que conversou bastante com todos/as e, no retorno para a EACH, comentou que seria interessante dialogarmos com os estudantes do curso de Gerontologia para saber como lidar melhor com os/as idosos/as. Infelizmente, essa conexão não foi efetivada com esses alunos.

Cecília não participou de nenhuma intervenção na SACNSG com os idosos. Na primeira reunião para formular a primeira atividade, ela faltou por motivos pessoais, e nas demais ela compareceu, contribuindo bastante para a segunda (Astronomia) e última intervenção (Botânica).

No decorrer dos discursos de Cecília, ela manifestou interesse em querer aprender a lidar com o próximo e ajudar a melhorar o seu contexto social. Há uma enunciação em que ela diz não se ver trabalhando em laboratório futuramente, pois, nesta perspectiva, a pesquisa para ela não tem significado social direto. Atuando na Banca da Ciência há menos de um ano, ela diz que o projeto é um diferencial para ela:

Quero seguir carreira acadêmica. O que eu percebo é que são muitas pessoas na área acadêmica que esquece totalmente o mundo de fora, o mundo real. A gente costuma estudar bastante e não dar o retorno para a sociedade e é isso o que eu não quero [...] Isso na Banca tem um diferencial para mim, porque eu consigo ver o que eu estou fazendo na vida das pessoas. Se eu não tiver isso para mim, as coisas não funcionam, eu não vejo objetivo em continuar [...] o ensino de Ciências no Brasil é extremamente fraco [...] e é o tipo de coisa que eu não quero que aconteça, é o tipo de coisa que eu me vejo fazendo, pelo menos tentando mudar dentro da sociedade assim, sabe? A universidade é pública e eu acho muito importante eu reverter isso (APÊNDICE L, grifo nosso).

Cecilia faz bastante uso da utilizada a locução pronominal com valor semântico de nós, “a gente”, para as pessoas que estudam bastante sem favorecer socialmente, mas, neste momento, ela não se engloba. Ela apresenta o nível baixo do ensino de Ciências no Brasil como um fato estabelecido e enxerga a BC como algo que tem importância publicamente, visto que é um projeto operado numa universidade pública. A mediadora quer ser o oposto dos pesquisadores que trabalham em laboratório, ela quer fazer a diferente na vida das pessoas diretamente, assim, desabafa o motivo da sua ausência nas intervenções com os idosos cegos ou com baixa visão:

Eu não gostei do ambiente. Eles tão num ambiente, não sei se precária é a palavra, mas a gente sabe que tem deficiências grande naquele ambiente, como a sala ser aberta e ter muita ventilação, aquilo é um problema, a questão das paredes com a tinta descascando e com infiltrações. A gente sabe que não é prioridade. E eles, por exemplo, não terem acesso à internet, computadores, ou tipo aulas de música ou dança, eles não terem atividades voltadas para eles. Eu enxerguei como meio que um lugar que eles estão lá meio abandonados e tipo, para mim pareceu muito um depósito. Eu não tenho avós. A minha avó por parte de pai faleceu quando eu tinha 13 anos e desde então eu não tenho avós. Então para mim foi um contato que eu fiquei meio mal de ver a situação que eles estão [...] ver eles falando da família e tipo, foi uma coisa que mexeu muito comigo [...] mexeu muito comigo. Eu chorei em casa e chorei muito. Eu não quis chorar na faculdade, fiquei me segurando e quando cheguei em casa eu chorei tanto e tanto, porque é uma situação muito cruel. A Margarida, por exemplo, ela tinha muito e perdeu tudo, sabe? Ela morava na Itália e acredito que ela nunca imaginou que iria parar em São Miguel Paulista, sabe? É uma situação que a gente não quer para quem a gente ama [...] aquela primeira visita que teve resistência dos próprios monitores da Banca para ir, que foi quando a gente foi na primeira vez e tudo mais, aquilo ficou muito

marcado para mim. Porque a importância de a gente estar lá foi muito grande para mim, mas eu sei que foi maior para eles (APÊNDICE L, grifos nossos).

Nesta conjuntura com os idosos com DV, houve a interferência emotiva resultando em um entrave que a fez se afastar. Em seu discurso, ela diz duas vezes que mexeu muito com ela, revela que ficou mal e enfatiza que chorou muito, mas que não quis chorar na faculdade. Neste trecho, é possível constatar que Cecília quer se mostrar uma pessoa forte e determinada para os demais (*ethos*), porém comoveu (*pathos*) a pesquisadora participante.

Não obstante, Cecília diz ter começado a pensar na inclusão para as pessoas com DV já nas discussões iniciais a respeito da acessibilidade das atividades da BC para esse público, o que ela considera ter contribuído bastante para a sua formação, visto que em seu curso ela sabe que não vai ter acesso à esta experiência:

[...] contribuiu bastante. Não depois que eu fui lá na associação, mas antes, quando a gente começou a conversar quando você entrou na Banca, eu já comecei a pensar em alternativas que a gente poderia desenvolver para que os nossos experimentos fossem mais acessíveis. Então eu comecei a pensar nas lâmpadas, por exemplo, elas esquentam. Eu comecei a pensar em coisas que eu não tinha pensado antes como as texturas. Então são coisas que eu não tinha uma percepção antes, e eu sei que a minha graduação não vai me dar isso. É uma experiência que eu tenho e que as pessoas que vão se formar comigo não vão ter, porque a graduação não se importa com isso. É uma grande defasagem que a gente tem em licenciatura. Eu não tenho nenhuma disciplina específica para trabalhar com deficiência, nenhuma. Eu não sei trabalhar com deficiências de nenhum tipo de espectro, nem físico, nem cognitivo. E isso eu sei que é uma coisa que eu não teria eu outro caso. Foi muito bom para mim (APÊNDICE L).

Nesta enunciação reflexiva, Cecília ilustra seu novo olhar para os materiais que ela sempre trabalhou nas apresentações da Banca da Ciência, percebendo seu uso através dos demais sentidos, que não o visual, e, faz juízo de valor sobre graduação que não se preocupa com essa temática, ela não tem nenhuma disciplina específica sobre isso, e lamenta que as pessoas que fazem o mesmo curso que elas não vão ter a mesma vivência e percepção que ela teve através do projeto Banca da Ciência.

Além da graduação, Cecília fez parte da AIESEC⁸³ na Faculdade de Economia da USP e, atualmente, faz parte da Executiva Nacional de Ciências da Natureza, está no Diretório Acadêmico de Ciências da Natureza. Ao ser questionada se as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que ela exerce na faculdade, ela assegura que não:

⁸³ Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et Commerciales. Tradução: Associação Internacional de Estudantes em Economia e Comércio. Site disponível em: <<http://aiesec.org.br/a-aiesec/>>.

Não, principalmente no campo de pesquisa. Por exemplo, Marketing é muito visual. Então assim, recentemente eu comecei a ver algumas campanhas que tem pra cego ver que descreve a imagem que está passando, e isso é novo. A AISEC, por exemplo, é uma ONG, maior organização jovem do mundo que trabalham, por exemplo, com intercambistas para programas sociais. Eu acho que também não daria certo, pois eles não têm esse tipo de acessibilidade. Projeto de pesquisa com Biologia tampouco, eu não vejo, não esse tipo de Biologia a nível molecular, eu acho que não. Olha, dos projetos assim que eu já me envolvi, eu acredito que não. Aula também não, pois o espaço é muito limitado. A Banca eu sei que seria um espaço que a gente conseguiria trabalhar melhor. Aqui dentro, por exemplo, os projetos de Educação Física e Saúde seria bons projetos. Alguns projetos de Gerontologia, pois eles trabalham com idosos, talvez algumas práticas de dança, mais corporais, eu acho que sim, esportes também. Mas projetos de pesquisa mesmo eu não vejo (APÊNDICE L, grifos nossos).

Para Cecília, uma pessoa cega não conseguiria realizar as mesmas funções que ela desempenha na faculdade, evidenciando o campo da pesquisa (*logos*). Ela justifica a falta de acessibilidade nos projetos, com exceção da BC, e a limitação do espaço para as aulas. Para ela, só seria viável nas atividades corporais. Sem embargo, em outra enunciação com relação à sua opinião sobre a possibilidade de uma sociedade acessível, Cecília fundamenta seu argumento em um professor doutor surdo e outro professor doutor com TDAH. Através da pesquisadora pesquisadora, Cecília também tem conhecimento sobre o professor doutor Eder Pires de Camargo, que é livre docente em ensino de física pela Universidade Estadual Paulista.

A mediadora Cecília acredita que a maior problemática futura na atuação da BC com pessoas cegas ou com baixa visão será a qualificação para saber lidar com as crianças. Ela fala que os/as mediadores/as da BC já não sabem lidar muito bem com as crianças que enxerga e argumenta: “Agora imagina uma criança com deficiência visual. Eu imagino que para lidar com esse tipo de situação, a gente vai ter que ter um preparo melhor. Tanto que para o asilo a gente não foi preparado. Eu não sei se teria uma coisa que prepara a gente para isso. Acho que não” (APÊNDICE L). Como supracitado, Cecília não participou das aplicações das intervenções, contudo, ela utilizou a locução pronominal com valor semântico de nós, a gente, e se coloca aqui como ter ido sem preparo, acentuando depois que acha que não há uma preparação para isso, mostrando insegurança no discurso (*pathos*).

- Enzo

O mediador Enzo tem 22 anos de idade e cursa o segundo ano de Licenciatura em Ciências da Natureza. Assim como o Nicolas, Enzo não participou da entrevista de grupo focal com os demais membros da Banca da Ciência, pois ingressou no projeto no segundo semestre de 2017. Assim, foram aplicadas as perguntas da entrevista com ambos os mediadores a fim de ter um conhecimento prévio de suas percepções sobre acessibilidade, inclusão e multissensorialidade para pessoas com deficiência visual.

Enzo tem um bisavô de 98 anos com deficiência visual, mas que tiveram poucas oportunidades de conversar, visto que ele mora em outro estado (*logos*). Para Enzo, “[...] uma pessoa com deficiência visual é uma pessoa com uma incapacidade de enxergar e com a falta de um sentido que é a visão no qual traz a dificuldade para ela no cotidiano” (APÊNDICE D, grifo nosso). De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a palavra “incapacidade” significa: 1. Falta de capacidade; 2. Inaptidão, inabilidade; 3. Estado ou condição de incapaz; 4. Falta de qualificação; incompetência; e, etc. Entende-se que, para o mediador Enzo, a pessoas com deficiência visual é incapaz de enxergar e que isso traz dificuldade para esta pessoa nas suas atividades cotidianas. Contudo, para esta pesquisa, os impedimentos de uma pessoa não trazem dificuldades para ela, mas sim a interação com as diversas barreiras nos ambientes, obstruindo sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Apesar de não saber o que seja ser uma comunicação sensorial, Enzo deduz ser utilizando o sentido tátil: “Nunca ouvi falar, mas imagino que seja através do tato, da sensibilidade de sensações no qual ajuda a pessoa com esse tipo de incapacidade, com que ela se comunique, com que ela se relacione com as outras pessoas” (APÊNDICE D, grifo nosso). Até a década de 1980, a sociedade utilizava termos como “aleijado”, “defeituoso”, “incapacitado”, “inválido”, mas passou a utilizar o termo “deficientes”, por influência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecido pela ONU em 1981 (ONU, 1981). Em meados da década de 1990, a terminologia utilizada passou a ser “pessoas com deficiência”, que permanece até atualmente, mas, novamente Enzo utiliza o adjetivo “incapacidade” para remeter à uma pessoa com deficiência.

Para o mediador, incluir é fazer parte: “Para mim é isso, é fazer parte de qualquer realidade. Que mesmo aparente não ser, é mostrar que é para todos com qualquer outra situação

que ela esteja passando na vida” (APÊNDICE D, grifo nosso). Esta fala de Enzo apresenta divergências, pois como mostrar que algo é para todos se aparenta não ser? Como isso seria trabalhado e dialogado com o público em questão? Para a analista, esta enunciação é incompreensível.

Enzo considera que acessibilidade é:

[...] aquilo que precisa incluir a pessoa que tenha incapacidade dentro de uma atividade que ela não está inclusa, e que não necessariamente precise ser só atividades que sejam primordiais, que sejam essenciais para a pessoa se desenvolver na vida, mas atividades extras também, como, por exemplo, algum esporte, algum hobby. Eu acho que a acessibilidade infere a todas essas questões e ela inclui, ela seria uma forma de você incluir as pessoas que estão excluídas, para que elas tenham acesso (APÊNDICE D).

Propõe-se que para Enzo acessibilidade é incluir uma com deficiência (ele utiliza mais uma vez o adjetivo “incapacidade”) dentro de uma atividade que ela não está incluída, entretanto, ela não apresenta estratégias para a inclusão efetiva. Contudo, a respeito da inclusão das pessoas com deficiência visual nas atividades da Banca da Ciência, Enzo, opina que é possível “[...] com experimentos que tragam de forma inclusiva” (APÊNDICE D).

A Banca já tem essa ideia de incluir pessoas que estão a quem pela própria condição social, condição socioeconômica [...] mais ainda de incluir também as pessoas que têm incapacidades visuais, com os experimentos sensoriais, a coisa do tato, alguma coisa do olfato, alguma coisa que estimule os outros sentidos para que deixe a pessoa inclusa nesse processo educativo da Ciência abordando as áreas que a Banca aborda (APÊNDICE D, grifo nosso).

Para o mediador Enzo, algumas das principais problemáticas para uma pessoa com deficiência visual no processo educativo é a timidez da pessoa com DV e do educador:

[...] talvez a timidez da pessoa de estar ali fora de um ambiente, uma realidade que ela não está acostumada, tipo, na escola, às vezes ela sempre viveu em casa com a deficiência dela, mas nunca saiu para aprender, para ter a experiência de aprender algo. Aí a dificuldade seria a timidez da pessoa. A timidez também ligada ao educador, às vezes ele não ter a experiência com uma pessoa com deficiência e ele ter algum tipo de receio, de como ele deve abordar a pessoa que tem certo tipo de incapacidade. Acho que a problemática de como abordar exatamente, de como passar esse conhecimento para a pessoa que tem a incapacidade. Como passar o conhecimento eu vejo como uma problemática relevante (APÊNDICE D, grifo nosso).

Enzo responsabiliza a timidez como uma problemática no processo educativo das pessoas com deficiência visual por parte dela e por parte do educador. Ele também acrescenta como dificuldade o método do educador para compartilhar o conhecimento com a pessoa cega

ou com baixa visão. Contudo, ele mais uma vez se expressa falando “pessoa que tem a incapacidade”.

Como já esclarecido, o Enzo não participou da entrevista de grupo focal, tampouco da parte de capacitação da etapa “Formar”, no entanto, ele foi à visita na Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia, participou de todas as reuniões para formular as intervenções e esteve presente todas as intervenções. Na primeira reunião, Nicolas sugeriu alguns jogos do acervo da Banca para ser levado e, nas demais, interagiu nas discussões, mas não levou nenhuma proposta. Entretanto, fez pesquisas sobre a poluição da água e desmatamento das florestas para a terceira intervenção cuja temática era Meio Ambiente.

Enzo participou de todas as intervenções: 1. Raciocínio através dos jogos lógicos; 2. Sistema Solar por intermédio de maquete tátil-visual; 3. Meio Ambiente por meio de músicas; e, 4. Botânica. A princípio, ele se mostrou tímido e com medo (CARVALHO, 2006; SILVA, 2012), se posicionando apenas quando a monitora/pesquisadora participante o orientava ou lhe destinava algumas tarefas, todavia, no decorrer das interações, logo no fim da primeira intervenção, ele passou a tomar iniciativas, junto com o Nicolas que era sua dupla na mediação, sobre qual jogo aplicar com o senhor Joaquim. Enzo se mostrou comunicativo e ativo em todas as intervenções que participou com os/as idosos/as com deficiência visual, sempre os incentivando.

Com relação ao seu ponto de vista sobre as intervenções que participou, Enzo escreveu apenas sobre a primeira e a terceira. Iniciando a análise do discurso sobre a primeira intervenção, o que mais marcou o mediador foi “a capacidade de superação dos envolvidos, no caso os indivíduos portadores de incapacidade visual” (APÊNDICE M, grifo nosso). Mesmo depois de se inteirar acerca da terminologia adequada para o tratamento das pessoas com deficiência, Enzo emprega “portadores de incapacidade” para designar as pessoas com deficiência visual.

Para Silva (2012, p. 423), quando “se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua ‘excepcionalidade’ e ‘superação’” é uma “barreira atitudinal de exaltação do modelo”. Enzo, por exaltar que o que mais lhe marcou foi a “capacidade de superação” dos/as idosos/as com deficiência visual, propõe-se que ele, inconscientemente, comparou os/as idosos cegos ou com baixa visão às pessoas sem deficiência.

A partir da primeira intervenção, revelou que “não sabia como agir com a dificuldade do outro, tive receio de exigir a mais e receio de exigir a menos” (APÊNDICE M), no entanto, ao longo da atividade, ele aprendeu a “respeitar a capacidade do outro, a acreditar no desempenho do outro, independente das suas dificuldades” (APÊNDICE M).

Sobre a terceira intervenção, o que mais significou para o Enzo foi “a capacidade dos envolvidos relacionarem o conteúdo trabalhado com experiências de vida e com tais experiências mesmo sem o estudo conseguirem responder questões mais técnicas” (APÊNDICE M).

Ele relatou como obstáculos que “muitas vezes os envolvidos fugiram do tema trazendo outras experiências de vida, no qual tive que recolocar o assunto ou encaixar algum assunto dentro da temática trabalhada” (APÊNDICE M) e “em poucos momentos os envolvidos entraram em alguns desentendimentos, no qual não soube como intervir” (APÊNDICE M), porém, percebeu que “devemos trabalhar com qualquer pessoa independente de sua situação física, pois sempre será uma troca de conhecimento” (APÊNDICE M). Para o mediador Enzo “é perceptível o quanto a variação de temas desperta o interesse dos envolvidos” (APÊNDICE M).

Na entrevista individual, Enzo relatou que aprendeu e gostou muito de participar das intervenções, e que os/as idosos/as com deficiência visual mostraram a realidade para ele e não queriam ser tratados com “coitados”:

Elas falam a real, a verdade para a gente. E ao mesmo tempo também, elas não se fazem de coitadas, nenhuma quer que sintamos pena delas. Ali são pessoas que querem ser tratadas de igual para igual e fazem e estão aí na luta, não desistem. Isso foi o que eu mais aprendi, foi a persistência, independentemente da situação que você esteja. É persistir, é continuar a seguir em frente (APÊNDICE L).

Esta enunciação resume o objetivo da presente pesquisa, que é eliminar as barreiras atitudinais na comunicação com os/as idosos/as com deficiência visual. Ninguém é “coitado” por ser uma pessoa com deficiência. A deficiência é uma condição humana e é preciso eliminar as atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias na esfera social (SASSAKI, 2009).

Para Enzo, atuar com as pessoas com deficiência visual, contribuiu para a sua formação para atuar como gestor ambiental

[...] agora eu creio que o gestor ambiental, como ele não só analisa fatores ambientais, mas também humanos, socioambientais, eu, pelo menos, vou

olhar de outra forma agora, vou olhar com mais cuidado, não vou esquecer que, além das pessoas, existem pessoas cada uma com uma situação diferente, com uma capacidade física, com uma capacidade social, com uma capacidade econômica, né? [...] nós gestores ambientais temos o papel e obrigação de, não só trazer soluções para as pessoas de maneira geral, mas para as pessoas que tem algum tipo de incapacidade (APÊNDICE L).

É plausível a análise, a partir de seu discurso, que o mediador Enzo modificou sua percepção a respeito de como atuar com as pessoas cegas e com baixa visão.

Ainda durante a entrevista, Enzo contou o porquê resolveu participar do projeto Banca da Ciência:

Eu sou bolsista PUB. Semelhante o curso, foi como eu escolhi o projeto. Vi outros projetos, mas o da Banca me chamou a atenção por ser uma forma de eu trabalhar deixando um legado para o entorno da faculdade, o Jardim Keralux⁸⁴, para as pessoas nas estações da CPTM e também para as demais pessoas. A meu ver, essa possibilidade de poder acrescentar, de poder trazer algo para as pessoas foi o que me chamou a atenção. Creio que tenho essa essência de tentar fazer a diferença, de tentar ajudar, de tentar fazer com que as coisas deem certo, não só para mim, mas também para o outro [...] (APÊNDICE L).

Em seu discurso claro e seguro de si (*pathos*), nota-se que o mediador Enzo tem um engajamento social e, para ele, participar da Banca da Ciência ele poderá fazer a diferença na vida das pessoas (*ethos*).

Em seu discurso a respeito das possíveis problemáticas no processo educativo de pessoas com deficiência visual na primeira entrevista, ele ilustrou a timidez por parte da pessoa com deficiência e do educador. Agora em seu discurso individual acerca de suas características pessoais que ele julga atrapalhar nas ações da BC, ele admite ser sua timidez:

Acredito que um pouco de timidez. Eu era bem mais tímido, agora melhorei um pouco. Mas, tenho timidez de dar o primeiro passo, pegar aquele grupo ali, direcionar, chamar a galera, apresentar tais coisas, essa coisa de ter que apresentar, atrair a atenção do público, eu tenho certa dificuldade. Às vezes eu tenho medo de falar alguma besteira, de errar (APÊNDICE L).

Assim, pode ser interpretado que na sua enunciação anterior, ele exemplificou com sua característica pessoal que ele acha uma plausível dificuldade no processo educativo com pessoas cegas ou com baixa visão. Segundo Silva (2012) e Carvalho (2006), é possível

⁸⁴ O Jardim Keralux é um bairro na zona leste do Município de São Paulo que está ao lado do campus da EACH – USP. A Banca da Ciência realiza diversas atividades com as escolas e Centro para Criança e adolescente do bairro.

identificar cerca de vinte formas de barreiras atitudinais na escola (bem como em outros espaços sociais) através das relações com as pessoas com deficiência e o medo é uma delas.

Falando sobre a Banca da Ciência, uma das ações que ele mais gostou de participar no projeto foi atuar com os/as idosos/as com deficiência visual:

[...] trabalhar com a questão de acessibilidade com os idosos da Nossa Senhora da Guia, que mesmo com a incapacidade visual, eles não se limitavam, eles mostravam força de vontade, e o principal: a gente aprendeu muito com eles. Eles compartilhavam muitas experiências, conhecimentos com gente, e eu acho que a experiência com eles foi o que eu mais gostei também, junto com as crianças (APÊNDICE L, grifos nossos).

Enzo se mostra admirado (*pathos*) que “mesmo com a incapacidade visual, eles não se limitavam”, isto é, mesmo com um impedimento de longo prazo sensorial, os/as idosos/as, em interação com os/as mediadores/as, não se restringiram. Enzo utiliza a locução pronominal com valor semântico de nós, “a gente” para declarar que aprendeu muito com os/as idosos/as.

O mediador Enzo não se envolve em mais projetos na faculdade além da Banca da Ciência, apenas joga bola com os amigos todas as semanas, mas não participa de nenhuma equipe. Ao ser questionado se uma pessoa com deficiência visual poderia realizar as mesmas atividades que ele, Enzo pondera que não:

Olha, na situação atual, não. Acho que falta, a gente tem que caminhar bastante. Eu vejo uma falta de estrutura para uma pessoa com incapacidade visual. Acho que nunca vi pessoas com incapacidade visual aqui no ambiente da EACH. Eu já vi algumas visitas de pessoas com incapacidade visual que vêm acompanhadas de uma pessoa responsável ali para orientá-las. Eu não sei o que é, mas eu imagino que seja um tour pela EACH, uma coisa assim. Mas fora isso, para uma pessoa com incapacidade visual fazer as atividades que eu faço, eu acredito que elas têm condição, a incapacidade visual dificulta, mas ela não limita. Eu acredito que qualquer pessoa com qualquer tipo de incapacidade consiga fazer as atividades que eu consigo, mas em termos de o que nós da EACH temos a oferecer para essas pessoas com esse tipo de incapacidade, acho que nós não estamos prontos ainda para receber as pessoas e dar uma aula para uma pessoa com incapacidade visual, uma palestra, enfim. Para que a pessoa se locomova pela EACH, eu acho que nós ainda não estamos preparados. Talvez eu esteja enganado, não tenho conhecimento da parte técnica de estrutura, mas o que eu vejo é isso, pelo meu cotidiano, pela minha experiência de vida, eu vejo que não estamos preparados para pessoa com incapacidade visual (APÊNDICE L).

Somente nesta pequena enunciação, Enzo utilizou o termo “pessoa com incapacidade visual” seis vezes, “incapacidade visual” uma vez e “incapacidade” uma vez, totalizando oito vezes o emprego da palavra “incapacidade”.

Há uma contradição quando Enzo declara que as pessoas com deficiência podem conseguir exercer as mesmas atividades que ele, mas que elas não conseguem na EACH/USP. Os pronomes pessoais indicam as pessoas do discurso: quem fala (1.^a pessoa), com quem se fala (2.^a pessoa) e de quem se fala (3.^a pessoa). Este emprego do “nós” para designar uma soma de indivíduos que não estão prontos/preparados para receber uma pessoa com deficiência visual é efetivamente uma coleção de “eu” (MAINGUENEAU, 2013). Isto é, Enzo faz uso da sua percepção e de suas experiências – intervenções e avô cego – (*logos*) para argumentar que as pessoas com DV não conseguiriam nem participar de uma aula e/ou palestra na faculdade.

Para o próximo ano, Enzo sugere que podemos reutilizar os mesmos recursos didáticos utilizados em 2017, mas aconselha que precisamos de “um pouco de organização anteriormente, formular isso antes com tempo disponível, com antecedência para a intervenção ir mais elaborada e pronta para as pessoas” (APÊNDICE L).

Ao longo do semestre, Enzo se mostrou uma pessoa prestativa e comprometida (*ethos*) para com as intervenções com os/as idosos/as com deficiência visual, não faltando em nenhuma aplicação, bem como tentou empoderá-los em cada ida à SACNSG. Todavia, no decorrer dos dois discursos desse mediador – como mencionado anteriormente, foi realizada uma entrevista quando o mediador Enzo ingressou no projeto Banca da Ciência e outra ao término das intervenções – ele utilizou a palavra “incapacidade” vinte vezes para se referir às pessoas com alguma deficiência e DV.

Ideologia é a forma nas quais os significados são produzidos, mediados e incorporados em formas de conhecimento, práticas sociais e experiências culturais (GIROUX, 1997). O significado das palavras está nas pessoas, não nas palavras, ou seja, não remete apenas à terminologia. A linguagem escolhida revela ideologias que a pessoa pode nem estar consciente, mas falante é competente na língua e mesmo sem que perceba, ela propaga algo que, no fundo, acredita (GIROUX, 1997).

- Flávia

A mediadora Flávia apenas se apresentou na entrevista de grupo focal e ficou quieta observando as discussões por quase 1 hora. Ela tem 20 anos e está no terceiro ano do curso Licenciatura em Ciências da Natureza. Nesse contexto, podemos concluir que ela nunca teve contato com uma pessoa com deficiência visual, não teve disciplinas na graduação sobre

acessibilidade e/ou inclusão e/ou educação especial, tampouco sabe muito a respeito sobre essas temáticas. Dessa maneira, identificar o *logos* fica uma tarefa complicada.

Flávia não foi à SACNSG na primeira visita para conhecer o espaço, muito menos nas intervenções com os idosos, mas ela esteve presente na oficina teórico-prática, na roda de conversa com a convidada e nas reuniões para as formulações. Na oficina, ela participou de todas as atividades, ao término, na conversa orientada sobre a experiência, lamentou que os pisos táteis não são acessíveis porque alguns direcionam para a parede e outros para o mato. Completou que se deixasse a sua dupla, Isabela, continuar sozinha, ela iria cair no gramado. Flávia também relatou que achou difícil a dinâmica de percepção sensorial em duplas pelo campus da EACH, pois é difícil orientar alguém, mas que não quis passar pela experiência de ser guiada, apenas guiar, mas foi importante para perceber e entender a função dos pisos táteis. Ao expor que confunde lado esquerdo do direito, sua dupla, Isabela, reclamou que ela usava muito os perfis comunicativos como “Ali! Mais para cá! Mais para lá!”, logo, essa mediadora necessita praticar a desconstrução da estrutura empírica audiovisual interdependente (CAMARGO, 2016).

Na roda de conversa, Flávia precisou ir embora antes do término, mas, enquanto esteve presente, não se pronunciou em nenhum momento. O mesmo ocorreu nas reuniões para formular as intervenções, ela pouco participava das discussões e não levou nenhuma sugestão de atividades com os idosos, mas demonstrou interesse nas pessoas com deficiência auditiva ao longo dos meses. Flávia demonstrou ser uma pessoa observadora, porém, quando enunciava algo, era uma piada, algo para fazer os demais rirem (*ethos*).

Na entrevista aberta individual, através do *ethos* discursivo, foi possível constatar a imagem que a Flávia quer transmitir, quando esta diz: “[...] eu gosto que as pessoas me vejam como uma coisa engraçada, não gosto que as pessoas me levem a sério” (APÊNDICE L). Interessante analisar esta enunciação da mediadora, pois ela é contraditória. Na academia, você precisa ser levado a sério para as pessoas poderem contar com você nas inúmeras tarefas. Flávia está no projeto Banca da Ciência há três anos, ou seja, desde o primeiro ano de graduação. Por querer ser professora futuramente, ela foi bolsista PIBID e agora é bolsista PUB, já atuou em ações voltadas para robótica e jogos dentro do projeto BC. Entretanto, ela afirmou rindo: “Eu quero dar aula, mas eu não gosto da parte de educação”. Outra contradição, pois ela cursa licenciatura. Apesar que o curso que ela almejava era Engenharia do Petróleo, mas ela se subestimou com tom irônico (*pathos*): “[...] não era o curso que eu queria quando vim fazer

LCN, eu queria Engenharia do Petróleo, mas, como eu teria que fazer cursinho de novo para passar, porque eu sou meio lenta” (APÊNDICE L, grifo nosso).

Ao ser questionada sobre o que gosta ou não de fazer na BC, Flávia declara gostar de tudo: “Ah, eu gosto das apresentações. Não tem uma coisa que eu acho chata de fazer, eu gosto de tudo na verdade” (APÊNDICE L). No entanto, ela não demonstrava muito interesse nas intervenções para os idosos com DV e também não justificava as faltas nas intervenções.

Mesmo não participando de todas as etapas, Flávia acredita que a capacitação e as discussões nas reuniões contribuíram para melhorar sua formação:

Acredito que sim para poder desenvolver as aulas, porque como professora, eu terei que desenvolver aulas que podem ter pessoas com deficiências. Hum [pensativa] sabe quando você começa a pensar e roda tudo? [risos]. Ajuda também para desenvolver tanto quanto as minhas aulas que eu vou ter que formular, quanto para a Banca mesmo, né? Numa aula, a gente está batendo muito no foco do currículo, de adaptar o currículo para as pessoas com deficiência em geral. Ver isso na prática é muito bom, porque na aula a gente só fica debatendo. A gente não sabe se vai funcionar ou não, e aqui a gente vê que funciona (APÊNDICE L).

Flávia agora se coloca no papel de professora, alguém que precisa ser levada a sério, e pondera que precisa ter esse conhecimento para poder desenvolver tanto as aulas como as intervenções na BC. Analisa suas aulas como incompletas, porque, mesmo alertando sobre a flexibilização curricular, a teoria não trabalha com a prática, dificultando a percepção sobre a funcionalidade do que estava em pauta. Ao dizer “[...] A gente não sabe se vai funcionar ou não, e aqui a gente vê que funciona”, ela não se coloca como investigadora para saber se vai funcionar, ela também ficou na BC apenas debatendo, ou observando o debate, sobre a funcionalidade dos recursos didáticos que levávamos à SACNSG, a partir no nosso *feedback* a cada semana, pois ela não esteve presente com os idosos, não praticou o que tanto ficou estudando em sala de aula e discutindo no laboratório com os/as demais mediadores/as.

Para Flávia, uma pessoa com deficiência visual poderia exercer as mesmas atividades que ela exerce na universidade, contando que haja uma flexibilização curricular: “[...] se tiver um currículo adaptado para elas dentro da universidade, acho que sim. Na Banca da Ciência também, teria que adaptar muitas coisas” (APÊNDICE L). Assim sendo, Flávia manifesta reflexão sobre a inclusão das pessoas cegas ou com baixa visão na faculdade, mas não exemplifica quais transformações seriam necessárias. Para ela, o que, de fato, é ter um currículo flexível que ela tanto citou na entrevista, entretanto, não compartilhou nas reuniões?

Sobre os desafios que a BC poderá enfrentar ao atuar com as pessoas com DV no próximo ano (2018), Flávia julga que será difícil não conseguir atingir a todas as pessoas:

Acredito que a dificuldade é de tentar levar da melhor forma e não atingir, sabe? Acho que essa é a maior dificuldade, de tentar elaborar alguma coisa e não atingir a pessoa, porque cada pessoa é única, como aquela moça [Liliane Garcez] falou. Então mesmo ela tendo baixa visão, cada uma é atingida de uma forma. Como sugestão, a gente teria que estudar mais. (APÊNDICE L).

A mediadora partilha de um conteúdo tratado na roda de conversa com a convidada, que foi sobre a individualidade de cada pessoa com deficiência, como por exemplo, não é coerente generalizar que todas as pessoas cegas saibam ler em Braille. Ela sugere que os/as mediadores/as estudem mais, mas isso não basta, é preciso conhecer o público, saber suas necessidades e atuar em conjunto. Flávia considera, citando a convidada Liliane Garcez, que incluir é fazer parte, ou seja, nada a respeito das pessoas com deficiência, sem a participação das próprias pessoas com deficiência. Quem melhor que o próprio público para saber se algo vai lhe atingir ou não? Por isso expliquei a importância da visita à Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia.

- Isabela

A mediadora e coordenadora Isabela tem 24 anos, é formada em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Amazonas, está no processo seletivo para o mestrado em Estudos Culturais na EACH/USP e atua na Banca da Ciência desde maio de 2017. No decorrer da entrevista de grupo focal, Isabela demonstrou bastante interesse aos conteúdos abordados nas discussões e se pronunciou muitas vezes (*ethos*).

Isabela concorda com as mediadoras Cecília e Julia que uma pessoa com deficiência visual é quem não consegue enxergar ou quem tem pouca visão. Ela teve contato com pessoas cegas apenas em sala de aula, durante o tempo que ministrou aula em Manaus-AM, e, compartilhou conosco da experiência que julga ter sido um desafio (*logos*):

Eu já dei aula para dois alunos que tinham, que eles eram cegos, né? Um ficou cego aos 15 e o outro nasceu cego. E para mim como professora foi um desafio, que a gente nunca está preparada, a gente não tem essa preparação na faculdade. Eu acho que o máximo que eu tive foi para aluno surdo-mudo, mas para aluno com deficiência visual eu não tive. Então, a Ciência é basicamente ela é tato, ela é visão, né? Ela é muito visual. E agora? Você se pega, você precisa pesquisar e tudo mais. Para mim, dar aula para esses alunos, eram 50

alunos na turma, mas eles eram o meu desafio na sala de aula (APÊNDICE D, grifos nossos).

É importante observar que a percepção olfativa, degustativa e sonora, por exemplo, deveriam ser atributos do vidente. Contudo, este não se percebe como tal. Isso é uma construção social. A mediadora usa a locução pronominal com valor semântico de nós, “a gente”, para afirmar que ela e, quiçá, mais pessoas que ela conheceu, não estavam preparados e não tiveram essa preparação na academia. Ela relata que teve uma formação para pessoas surdas, mas não para pessoas com deficiência visual e é um desafio, visto que ela reconhece o ensino de Ciências como algo muito visual: “No meu caso que gosto de dar aula experimental, fica muito difícil dar para esse aluno, porque você não tem suporte, você não tem alguém dentro da sala de aula para te ajudar” (APÊNDICE D).

Isabela emprega a terminologia “surdo-mudo”, contudo, o termo lida com duas deficiências como sendo somente uma, como se a surdez estivesse, regularmente, vinculada com o fato de o indivíduo ser mudo. Para Sassaki (2002), as grafias corretas são: surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva. Ele considera que ao se referir ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa, ao passo que há uma diferença entre a deficiência auditiva parcial (quando há resíduo auditivo) e a surdez (quando a deficiência auditiva é total).

Ao dialogarmos sobre o que seria uma acessibilidade para pessoas com deficiência visual, Isabela cita os semáforos sonoros em Brasília, capital do Brasil. Segundo ela, “a grande maioria são adaptados com sonorização” (APÊNDICE D). No Para Isabela, a acessibilidade atitudinal está relacionada a prestar auxílio ao próximo, entretanto, ela expõe de forma aborrecida (*pathos*) que a acessibilidade não funcionava em Manaus e estava apenas no papel:

[...] você vê vários lugares escrito: ah esse ônibus é acessível, tem acessibilidade. Mas ela não funciona, então ela só está lá escrita. Não adianta você dizer que funciona, mas não funciona. Tem que realmente fazer a coisa acontecer, o governo gosta muito de fazer isso: está mostrando que tudo é acessível para cadeirante, para cego, para surdo, pra mudo, mas não é. Então você precisa de uma pessoa para fazer isso. Chega lá, não, mas não é acessível, não vem cá eu te ajudo (APÊNDICE D, grifos nossos).

Nesta enunciação, a mediadora separa o termo pessoa surda e muda, mas utiliza a terminologia “cadeirante” para mencionar uma pessoa que utiliza uma cadeira de rodas. Sassaki (2002) salienta que é importante evitar este termo, pois ele evidencia o dispositivo que a pessoa porta e não o que a pessoa é. Empregar o termo “usuário de cadeira de rodas” ou “pessoa com cadeira de rodas” posiciona a pessoa à frente do instrumento com o qual se locomove.

Isabela complementa a enunciação sobre a falta de acessibilidade em Manaus exemplificando a faculdade onde se formou:

Na minha faculdade tinha [...] era como se fosse um quebra-cabeça pra cego, porque ele não conseguia seguir, porque colaram lá na hora de construir o prédio, mas não teve manutenção, mas está escrito bem grande lá esse prédio tem tudo em Braille em todas as placas e que tem o chão e tudo mais, só que foi se acabando e ninguém foi repondo, só na hora de construir. Então a gente viu muito que a UFAM começou a receber alunos com problema visual, nosso instituto, só que eles precisavam de alguém, porque o que realmente podia dar aquela independência para eles, não dava, porque fizeram e ficou por isso mesmo, não teve aquela manutenção, e nem as pessoas que trabalham na faculdade tinham, sei lá, a gente não passa por um, na minha formação eu não tive nada a respeito de aluno com deficiência visual (APÊNDICE D).

Novamente a mediadora reforça não ter aprendido nada na graduação acerca das pessoas com deficiência visual. Para ela, o prédio de sua faculdade não tinha acessibilidade para pessoas cegas, resultando na dependência desse público para alguém os ajudar: “[...] lá os cegos são meio que esquecidos, então até quando eu tive o contato, eu falei – Meu Deus, tem gente cega que estuda! Eu acho que esse tipo de acessibilidade não adianta você só dizer que tem, ela tem que acontecer” (APÊNDICE D). A partir desta enunciação de Isabela, é possível fazermos duas interpretações: 1. Isabela nunca refletiu sobre a educação das pessoas cegas e apenas considerou a presença dos cegos quando teve contato; e, 2. Ela pensava que as pessoas cegas não estudavam.

Ao ser questionada sobre o que era inclusão, Isabela concorda com o mediador Samuel falando que há uma diferença a prática da teoria, porque no Brasil a inclusão é teórica. Ela confessa que sempre sentiu dificuldade ao lidar com os alunos com deficiência visual e menciona a escola particular onde fez estágio que não se preocupava com os alunos com deficiência:

Eu acho que a deficiência visual foi o que eu sempre senti uma dificuldade. Esse negócio de inclusão... isso que o Samuel falou, tem escola particular que eu fiz estágio e o cara não fala que não aceita o filho da pessoa, mas fala que acha que sua escola não é um lugar bom, que ele [aluno com deficiência] não vai conseguir aprender, que não tem um profissional adequado. Tenta mostrar para família que eles estão realmente preocupados, mas que aquela escola não é um bom lugar. O problema é que a escola não para para refletir sobre a ação dela (APÊNDICE D).

De acordo com a mediadora, a escola passa a imagem de se preocupar com o aluno, mas não o aceita e tampouco cria metodologias para uma efetiva inclusão dele. Sobre os dois alunos cegos que ela ministrou aula, Isabela concorda com a mediadora Cecília de que, o

correto, é preparar a escola, a sala de aula e o grupo pedagógico para receber um aluno com deficiência, mas isso não acontece na prática (*logos*):

Então todos que queriam saber do aluno cego perguntavam para o amigo que sempre o ajudava, porque o contato dele [aluno cego] era com ele [amigo], e não com a escola ou pedagoga ou professora intérprete de braille. Essa professora tinha poucos alunos, mas acho que o que falta às vezes para o próprio professor e escola é o vínculo afetivo. Ele [aluno com deficiência] precisa se sentir seguro, porque ele já se sente muito excluído. Então se você só coloca ele na sala e trata ele como mero ouvinte, ele vai ser realmente um mero ouvinte. Muitos alegam que é porque ele é cego, não, não é porque ele é cego ou mudo ou surdo, é porque você não soube abordar, você não soube como fazer aquilo (APÊNDICE D).

Segundo Isabela, todos queriam saber sobre o aluno cego, mas a escola não supriu essas necessidades nem do aluno cego nem dos alunos sem deficiência para com ele. Para ela, faltou vínculo afetivo da escola com o aluno cego, e preparação do apoio pedagógico para receber o aluno em questão. A mediadora relata que o aluno cego fez amizade com um outro aluno mais velho sem deficiência e era este que o auxiliava durante as aulas, não a interprete de Braille ou pela escola, tanto que o aluno sem deficiência começou a aprender o sistema Braille para melhor ajudar o seu amigo:

Percebi que esse amigo começou a aprender braille de tanto que ficava com o aluno cego. Por ser do EJA, eles eram mais velhos, era um senhor com uns 50 anos com um menino [cego] que tinha 22 e estavam no sétimo ano ainda. Então o processo desse aluno [cego] era facilitado por esse outro aluno, não pela escola (APÊNDICE D).

Utilizando de sua experiência vivida, a mediadora Isabela reflete que o problema não são as pessoas com deficiência visual, mas sim os professores que não sabem lidar e se comunicar com esse perfil de aluno, proporcionando inacessibilidade às informações veiculadas por julgar que na disciplina de Ciências os elementos ligados à visão são fortemente utilizados (CAMARGO, 2016): “Dando aula, a gente começa a perceber que o problema não são eles, né? Somos nós professores, mas acho que a disciplina de Ciências é uma pouco mais complicada, porque a gente vincula ela muito à visão de a pessoa observar. –Ah, olha o fogo! – Olha, está subindo (APÊNDICE D).

Isabela para a imagem preocupada com a situação (*ethos*) e, frustrada e incomodada (*pathos*), ela compartilha as problemáticas enfrentadas em sala de aula para tentar incluir os alunos cegos nas aulas de Ciências:

Aí quando você chega com um menino que não enxerga, você prepara uma super aula super animada e chega lá e você vê que aquele aluno está

marginalizado, porque ele não participa. Então o que os professores lá na escola falavam é que era tudo oral, mas ele não participava realmente da Ciência acontecendo. Então acho que o processo educacional para eles é mais difícil, porque a gente não trabalha para melhorar [...] A gente faz muito experimento, mas não coisas que pessoas cegas e surdas possam participar (APÊNDICE D).

A mediadora percebe que o aluno ficava marginalizado nas aulas, porque não era desenvolvido um método efetivo para isso ser mudado em sala de aula. Ela utiliza da terceira pessoa de tratamento “você” e não a primeira pessoa do singular “eu”. Isabela completa seu discurso falando dos desafios da diferença no processo educativo de um aluno que nasceu cego do aluno que tem memória visual:

[...] tinha um aluno que tinha um caderninho e uma folha que ele ia apertando e ia fazendo os furinhos. Só que esse menino que ficou cego não queria fazer. Ele queria que o professor perguntasse e ele respondesse. Ele era assim, o outro não. O outro tinha mais dificuldade, ele preferia escrever. Então a gente também vê a diferença entre quem ficou cego e quem nasceu cego. Porque se eu falar: - Ah gente, está ficando azul. Quem ficou cego depois, tem a memória do azul e quem nasceu cego não tem, é um pouco mais difícil. Pelo menos, eu senti bastante.

Segundo a mediadora Isabela, é mais difícil para ela aplicar uma aula para quem nasceu cego por não ter a memória visual. Ela afirma que a escola se diz inclusiva, mas, de fato, ela não é: “você tem uma sala com 40 alunos e 2 cegos, porque a escola é inclusiva, mas o professor está jogado lá e o interprete que vai não ajuda [...] o processo educacional para eles em escola pública, eu acho que é bem mais precário” (APÊNDICE D). Isabela considera que o ensino em escola pública é mais precário, porém, no discurso anterior, disse que a escola privada que estagiou, não recebia alunos com deficiência.

De acordo com o discurso de Isabela, ela não tratava seus alunos como incapazes (*ethos*), como outros professores a aconselharam fazer, entretanto, se mostra frustrada (*pathos*) ao compartilhar que seus métodos de avaliação não funcionavam com seus alunos cegos:

Ao avaliar, você percebe que o rendimento deles acaba sendo menor, mas porque o método de abordagem com eles não é adequado, não que eles não sejam capazes. Muitos professores me falaram para pegar leve com eles. Eu acho que não é assim, acho que a abordagem deve ser diferente, e a abordagem que eu fiz não funcionou muito bem. Percebi quando corrigi a primeira prova e pensei: que desastre eu sou! Isso porque eu não consegui atingi-los de verdade. Eu nunca parei para pensar que eu podia chegar numa sala de aula com alunos com deficiência. O meu processo que eu achava que era tão interessante não funcionou (APÊNDICE D, grifo nosso).

A partir desta enunciação de Isabela, percebe-se a insatisfação (*pathos*) da mediadora consigo pelo mau rendimento dos alunos cegos em suas aulas, e é possível especular que ela se cobrava muito para incluir esses alunos em suas abordagens (*ethos*).

Para Isabela, todas as pessoas querem ser independentes, inclusive as pessoas com deficiência visual, contudo, ela se mostra surpresa (*pathos*) ao relatar que seu aluno se locomovia de ônibus sozinho:

É uma coisa que eu ouvi de um aluno que, depois que ele ficou cego, a mãe dele não deixou ele fazer absolutamente nada. Ele queria fazer. Eles [alunos cegos] já andavam sozinhos. Porque eu acho que as pessoas que têm deficiência, eu acho que todos nós, é muito ruim depender de alguém [...] Ele pegava ônibus comigo e sabia o ponto que era para descer. A gente estava lá conversando e ele: - Professora, estou indo. E eu: - Como que você está indo? Ele me dizia que sentia os movimentos dos ônibus, que tinha uma curva bem fechada e o ponto dele era depois. Eu já tentei fazer isso várias vezes: fechar os olhos e saber qual era o meu ponto. Não tem como para mim, mas ele desenvolveu isso porque ele não enxerga. Mas assim, ele desenvolveu isso, porque ele sentia a necessidade de se sentir independente, porque até então era só a mãe dele que fazia tudo por ele (APÊNDICE D).

A mediadora expõe a experiência de se colocar por algum tempo no lugar de seu aluno cego, mas acredita que ele desenvolveu essa percepção de sentir o caminho com os demais sentidos porque ele não possuía o sentido visual.

Isabela finaliza seu discurso na entrevista de grupo focal analisando que a os/mediadores/as da Bancada Ciência enfrentarão obstáculos para incluir outras as pessoas com deficiência visual em suas intervenções porque as pessoas (ela usa locução pronominal com valor semântico de nós, “a gente”) esquecem da existência desse público por não conviver com ele:

É um desafio, né? Vem de nós, do grupo em si, se dedicar para que isso aconteça. A gente tem que parar de fingir que eles não existem. Não é nem que a gente finge, a gente esquece, porque assim, não é uma coisa que, quem tem pessoas assim na família que teve esses tipos de limitação, é diferente, né? Agora a gente, eu não tenho na família, então a gente acaba esquecendo, porque essas pessoas, elas acabam ficando muito em casa e você não encontra elas por aí, então isso tudo dificulta (APÊNDICE D).

Sugere-se que Isabela fundamenta seu argumento no assunto familiar, pois sabe que o pai da pesquisadora participante/entrevistadora era cego e talvez isso seja algo justificável para não esquecer de incluir as pessoas com deficiência visual no convívio social e educacional.

Isabela não esteve presente na visita à Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia por motivos particulares e não participou de nenhuma intervenção com os/as

idosos/as com deficiência visual, porém, participou da vivência de percepção sensorial pelo campus EACH na oficina, da roda de conversa e de três reuniões para formular as intervenções.

Ela participou da vivência de percepção sensorial pelo campus EACH sendo dupla da mediadora Flávia. Ao término da experiência, ela se queixou que percebeu não ter noção de espaço e que os pisos táteis dos prédios não vão à lugar nenhum. Um, em específico, terminava em um desnível onde, se ela continuasse a andar sem o auxílio da mediadora Flávia, ela cairia. A experiência foi para ela poder se colocar no lugar das pessoas que não tem o sentido da visão.

Na roda de conversa, Isabela compartilhou com os/as demais participantes acerca de uma menina que estudava junto e sempre apresentava colapsos de loucura, mas a faculdade não dialogou com a classe sobre essa menina e ela e os demais alunos não sabiam lidar com suas crises e agressividade. Isabela relata que tentava conversar com ela, mas ela era difícil de se lidar, até que os/as alunos da turma se afastaram dela e ela passou a ser estudada no instituto de Psicologia.

Isabela participou no planejamento da segunda, terceira e última intervenção. Nas duas primeiras, ela participou pouco das discussões de elaboração, sugeriu algumas dicas para flexibilizar a maquete tátil-visual do Sistemas Solar para a segunda intervenção, mas não levou nenhuma proposta para aplicarmos com os/as idosos/as cegos e com deficiência visual. No entanto, prontamente no começo da última reunião, ela expôs uma proposta de levarmos plantas para os/as idosos/as conhecerem, reconhecerem e aprenderem sobre diferentes plantas estimulado, principalmente, seus sentidos olfativos e tátil. Prontamente todos os/as mediadores/as consentiram com a ideia e todos dialogaram sobre o plano de intervenção. No decorrer da semana, Isabela compartilhou com os demais membros do grupo um arquivo no formato pdf com slides de uma aula sobre o reino das plantas (ANEXO VII), para que os/as mediadores que fossem à intervenção, tivessem uma base científica sobre a temática.

Na entrevista individual, de forma determinada (*pathos*), Isabela contou que quer ser pesquisadora e professora de Ciências ou Biologia e que começou a fazer parte do projeto Banca da Ciência porque ela quer trabalhar com a difusão científica para pessoas em vulnerabilidade social, como é o objetivo do projeto:

A proposta da Banca é exatamente isso, é mão na massa, é interação, que eu acho que é o fator essencial para difundir a Ciência. E também porque eu quero seguir na área de mestrado com essa ideia de difundir Ciência para pessoas em vulnerabilidade social [...] tanto aqui em área urbana, quanto em área ribeirinha. Como eu me graduei em Manaus, eu acho que é um público muito esquecido, desde comunidade indígena, ribeirinha. A gente tem um dever social de levar isso para eles. Não é porque eles estão longe que não precisam

ter acesso a uma Educação e Ciência de qualidade [...] Biologia, mas é uma ciência muito cara. Por mais que a gente fale de baixo custo, ainda é caro. Eu vim mesmo para aprender, para conseguir continuar nisso no meu mestrado (APÊNDICE L).

Pode ser interpretado o discurso de Isabela que ela tem um engajamento social em prol das causas educacionais para as pessoas que estão à margem da sociedade (*ethos*), visto que ela atua como coordenadora do projeto voluntariamente na EACH e na Banca Móvel na UNIFESP no campus do Município de Guarulhos.

Para a Isabela, uma pessoa com deficiência visual poderia exercer as mesmas atividades que ela realiza na Banca da Ciência, contudo, ela acredita que os/as mediadores/as aprenderiam muito mais com a pessoa cega ou com baixa visão do que o contrário, visto que eles/as não estão preparados para receber uma pessoa cega:

Eu acho que sim, dá para exercer, mas a gente não está preparada para receber. Então tem muita coisa que a gente... não é a gente, eu acho que se essa pessoa vem trabalhar, eu acho que seria um aprendizado mais para a gente, do que para a pessoa, porque a gente não está acostumada a lidar com um público diferente. Quando eu dei aula para os dois alunos cegos, para mim, eu estava aprendendo muito mais com eles do que eles estavam aprendendo ciência, porque eu comecei a ver que o meu trabalho tem que chegar para todo mundo (APÊNDICE L).

Assim, mesmo depois do semestre atuando com os/as idosos/as com deficiência visual na Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia, Isabela acredita que os/as mediadores/as não estão preparados/as para receber as pessoas cegas na Banca da Ciência, dando a entender que o trato com essas pessoas seja absolutamente no campo da excepcionalidade. Esse comportamento na sociedade, muitas vezes, vem sendo utilizado para justificar a exclusão, como, por exemplo: “não sabemos tratar essa pessoa”, “não temos formação”, “a universidade não nos preparou” e etc. Ela não foi à associação, mas, ao ser questionada se aprendeu algo nesse tempo, ela afirma que sim e que é preciso trabalhar os demais sentidos além da visão:

Muito! Só o fato de conversar e de ouvir vocês falando como foi, e as atividades que a gente discutia que seria relevante ou não, me abriu um leque imenso. Agora eu percebo que a gente tem que sair do visual e partir para outras coisas. A gente está muito acostumada com o visual, ainda mais em Ciência, então é partir para outros sentidos que a gente tem muita dificuldade em trabalhar [...] não fui lá com o grupo aplicar, mas elaborei atividades que todo mundo possa participar, porque até quem não é cego, consegue participar dessas atividades (APÊNDICE L).

Isabela usa o pronome na primeira pessoa do singular, “eu” para ponderar que ela e mais outras pessoas, quiçá os/as mediadores/as da Banca ou professores/as de Ciências, foca

no visual porque é difícil trabalhar com os demais sentidos. Sobre a didática multissensorial, ela corrobora o que propõe Ballestero-Álvarez (2002) e Camargo (2016) que, além dos/as estudantes cegos/as, a multissensorialidade é também produtiva e favorável para estudantes sem deficiência visual, ao passo que reforça e intensifica “o aprendizado em qualquer disciplina” (BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2002, p.49), principalmente “o significado de seu aprendizado científico” (CAMARGO, 2016, p.33).

No entanto, ao ser questionada dos possíveis obstáculos que nós, a Banca da Ciência, podemos enfrentar ao atuar com pessoas com deficiência visual de diferentes idades, ela fala que sempre encontraremos coisas novas e fim de serem solucionadas, assim, sempre surgirão dificuldades, não obstante, felizmente agora o grupo apresenta uma postura diferente perante à superação de sair da zona de conforto e lidar com a diferença:

[...] quando você chegou com uma proposta de trabalhar com um grupo diferente que tem deficiência visual, foi uma coisa que a gente falou puta merda, e agora? A gente não sabe o que fazer. Mas agora a gente já tem uma postura diferente diante desse público. Acho que isso foi uma melhoria. Hoje se a gente encontrar uma pessoa cega na CPTM ou numa escola, a gente vai saber como tentar trabalhar com esse público para que ele não fique às margens da nossa apresentação ou só ouvindo sem participar, sem interagir. Até porque, a gente já sabe como construir experimentos que trazem ele para perto da gente [...] Eu acho que a gente já superou isso. Então é hora da sociedade começar a entender que está todo mundo junto e a gente precisa trabalhar por eles. Acho que a proposta que você trouxe, no começo, acho que você mesmo sentiu que nós tivemos, a gente relutou, porque é muito diferente você se deparar com o novo, é muito difícil você se deparar com o novo e a gente fica com medo de ser julgado. Tipo, nossa, eu não sei lidar com uma pessoa cega. O que as pessoas vão pensar de mim? Sou um educador e não sei fazer isso. Então a gente tem muito medo de ser julgado nessa situação e a gente prefere não viver e acaba deixando para os outros. A partir do momento que você trouxe isso e falou vamos fazer, a gente teve que deixar o nosso medo e a nossa vergonha de lado por não saber e aprender junto, todo mundo, foi um aprendizado junto, porque ninguém tinha uma grande experiência nisso. Então a gente aprendeu junto e aprendemos muito mais com eles. Eu não fui, mas os feedbacks foram bons (APÊNDICE L, grifo nosso).

Isabela se contradiz ao primeiro dizer que não estamos preparados para receber uma pessoa cega na Banca da Ciência, mas diz que já superamos a resistência/dificuldade em incluir as pessoas com deficiência visual nas intervenções. Ela utiliza a locução que corresponde semanticamente ao pronome pessoal “nós” para se incluir que a resistência do grupo para atuar na SACNSG foi dividido ao medo e vergonha dos membros. A mediadora conclui que foi um aprendizado em conjunto.

- Julia

A mediadora Julia tem 23 anos e está no primeiro ano do curso Têxtil e Moda. Em quase toda a entrevista, ela permaneceu quieta e ficou observando as falas dos/as demais mediadores/as, se manifestando somente duas vezes.

Ao ser questionada sobre o que ela entende por pessoas com deficiência visual, Julia informa: “Para mim é uma coisa óbvia, uma pessoa que não consegue enxergar” (APÊNDICE D). Passando uma firmeza em seu discurso (*pathos*), a mediadora coloca de modo irrefutável e em evidencia o impedimento da pessoa para explicar o que, para ela, é uma pessoa com deficiência visual. Contudo, deficiência não se reduz à questão do sentido.

Julia não teve contato com pessoas cegas ou com baixa visão, porém, quando o mediador Hugo relatava não saber o que falar para um rapaz cego que esteve presente no stand da Banca da Ciência na Feira de Profissões da USP, ela interrompe-o expressando: “Teria que ficar descrevendo para ele para ele poder visualizar da maneira dele” (APÊNDICE D). Sugere-se que a mediadora mostra entendimento básico sobre uma forma de garantir o acesso do rapaz cego aos conteúdos da BC.

A mediadora Julia, além de estudar e participar do projeto Banca da Ciência voluntariamente, ela trabalha na sua área de formação, assim, não conseguiu estar presente todas as terças-feiras, que é o dia destinado às reuniões e grande parte das intervenções/apresentações. Nesse contexto, Julia não esteve presente na visita à Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia, na oficina e em duas intervenções com os/as idosos.

Na roda de conversa com a convidada Liliane Garcez, Julia se mostra (*ethos*) bem interessada nos assuntos discutidos e tenta esclarecer algumas dúvidas. Segundo Julia, por não saber lidar com as pessoas cegas, acaba generalizando que todos são iguais e, dessa maneira, aprendem de formas semelhantes. Ela pediu auxílio da convidada para saber lidar com as pessoas cegas e compreendeu que não possuir o sentido visual significa saber Braille automaticamente, cada pessoa é única e precisamos saber suas limitações e potencialidades.

Garcez reflete que a convivência e formação são meios para romper com a ideia de que as pessoas com altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e deficiência são incapacitadas, por isso a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional

desde o título: “na perspectiva da”. Isto é, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva). Julia concorda com Garcez e fundamenta seu argumento (*logos*) narrando uma vivência da qual ela relata que cursou alguns semestres do mesmo curso em uma instituição particular e lá tinha uma menina que tinha algo, mas ela e os/as demais alunos/as de sua classe não sabia o que era, pois não era algo físico, contudo, mesmo ela tentando incluir a menina nos trabalhos em grupo, a convivência era complicada pelo seu temperamento, ela sempre gritava e ficava agressiva e, por não saber o que se tratava e a faculdade não dialogar sobre o assunto, muitas vezes a menina ficava isolada.

Nas reuniões para formular as intervenções, Júlia não levou uma proposta em nenhum dia, mas participou de todas as discussões expondo sua opinião e apresentando sugestões de jogos para usarmos na primeira intervenção e ideias de como flexibilizar a maquete tátil-visual do Sistema Solar para a segunda intervenção.

Julia participou da primeira (raciocínio) e terceira (meio ambiente) intervenções, em ambas a mediadora foi muito solícita e comunicativa para com os/as idosos/as com deficiência visual, contudo, só apresentou à pesquisadora participante seu ponto de vista sobre a primeira. Para Julia, o que mais a marcou foi “o modo como aqueles idosos aparentaram precisarem de carinho, uma pessoa com paciência e predisposição a simplesmente sentar se e escutar as histórias de vida as quais eles vivenciaram” (APÊNDICE M).

Pelo fato de nunca ter tido contato com uma pessoa com deficiência visual, a mediadora relatou que teve várias dificuldades na primeira intervenção:

Tive várias dificuldades na intervenção, pois nunca havia interagido diretamente com deficientes visuais, dificuldades de explicar e fazer-los sentir as texturas dos brinquedos e guiá-los para seguir a sequência correta de pecinhas. Notei que eles estavam mais interessados na nossa companhia e em contar-nos de suas aventuras na vida do que propriamente brincar e interagir com os materiais. Foi uma experiência gratificante e inesquecível (APÊNDICE M).

É possível compreender que a mediadora Julia teve dificuldades em formular características de acessibilidade às informações durante a condução das atividades (CAMARGO, 2016). Para ela, ao passo que fomos convivendo mais com as pessoas com deficiência visual e adquirindo mais formação, as dificuldades para lidar com esse público vão diminuir: “A preparação do grupo [...] virá com o tempo de acordo com que vamos passando por estas intervenções da Banca, com pessoas com deficiências visuais (cegas ou com baixa visão). Iremos evoluindo e cresceremos como um grupo; um todo deste projeto que é tão

fantástico” (APÊNDICE M, grifo nosso). Pela sua escrita, sugere-se que a mediadora não pensa individualmente em melhor atender as necessidades das pessoas com deficiência visual na difusão científica, mas sim, como um grupo, coletivamente.

Julia compartilha que gostou muito da aplicação, que aprendeu muito com os/as idosos/as, mas também ficou triste com a vida delas na associação: “a vida é fugaz e devemos nos esforçar para coletarmos bons momentos e aproveitá-la ao lado de quem amamos. Ao ver aqueles velhinhos, muito abandonados e esquecidos por seus entes familiares, fiquei muito triste e com um ‘aperto no coração’” (APÊNDICE M, grifo nosso). Passando angústia em sua fala (*pathos*), nesta enunciação, é possível averiguar a tristeza da mediadora perante a vida dos/as idosos/as na associação quando ela reforça com a expressão “aperto no coração”.

Ao término, a mediadora avalia que precisamos nos preparar mais para atuar com as pessoas com deficiência visual, principalmente com as crianças e jovens: “Gostei muito de poder ter contribuído com esta aplicação de Banca da Ciência, e creio que além de termos muito ainda o que desenvolvermos com este público, temos uma deficiência também com crianças muito jovens” (APÊNDICE M). Insinua-se que como a mediadora percebe que há um despreparo na atuação dos/as mediadores/as com as crianças e jovens sem deficiência, atuar com crianças e jovens com deficiência visual não será diferente.

Na entrevista individual, emocionada (*pathos*), Julia desabafou que gostaria de ter cursado Astronomia e como ainda não realizou este sonho, atua no projeto Banca da Ciência voluntariamente para aprender mais sobre Astronomia e as diversas áreas que o projeto trabalha, e compartilhar com o grupo o que ela sabe:

[...] eu me interessei e me apaixonei, ainda mais porque me receberam super bem. Eu dei um jeito de poder participar, porque, teoricamente, eu não conseguiria estar na Banca, porque eu ajudo o meu sogro e a minha sogra no serviço deles, então no período da tarde eu almoço aqui e tenho que ir correndo para o serviço (APÊNDICE L).

Entende-se que Julia se esforça bastante para poder estar no projeto, conciliar estudos e trabalho. Mostrando-se uma pessoa engajada (*ethos*), a mediadora afirmou que pretende continuar na Banca da Ciência voluntariamente mesmo se conseguir bolsa para outro projeto da faculdade. Assim, sugere-se que é uma realização e desejo pessoal de Julia poder fazer parte do projeto de difusão científica. Essa análise pode ser corroborada quando ela expõe o que não gosta no grupo:

[...] eu não gosto às vezes é a falta de participação de alguns. Eu acho que isso é chato [...] eu estou como voluntária, mas o que acaba sendo um pouco

chato é quando você está fazendo aquilo e acaba gerando um sentimento de obrigação. Então a pessoa está ali porque ela está obrigada a cumprir um x horário e porque ela tem que fazer um certo relatório, não porque a pessoa está ali porque gosta, e faz com amor e carinho (APÊNDICE L).

Julia percebe que algumas pessoas atuam no projeto pela obrigação de ter uma bolsa e precisar comprimir determinadas horas na semana e não porque está comprometida com a proposta do projeto.

Segundo a mediadora Julia, uma pessoa com deficiência visual pode exercer os mesmos ofícios que ela realiza, desde que tenha predisposição:

Eu acho que poderia sim, poderia, mas acho que vai da predisposição de cada pessoa. Eu acho que não é a deficiência visual dela que vai falar se ela pode ou não pode, porque no caso é olhar no geral, tem pessoas que tem 100% de visão ou não tem nada para impedir ou se transformar em um obstáculo para ela, e mesmo assim a pessoa meio que não se dedica para fazer aquilo. Eu acho que é mais de vontade, força de vontade que cada um carrega dentro de si, do que mais a questão da deficiência visual” (APÊNDICE L).

Julia posicionou a pessoa à frente das diversidades que são inerentes à condição humana. Uma possível análise para esta enunciação de Julia é que, para ela, não importa o impedimento que uma pessoa tenha, contanto que ela tenha predisposição para o que almeja realizar, ela pode fazer o que desejar.

Ao ser abordada acerca do que mais lhe marcou participando das intervenções na Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia, Julia expõe novamente a tristeza que experienciou perante à relação dos/as idosos/as com suas famílias:

[...] me marcou muito, principalmente a primeira vez que eu fui, porque é muito triste você ver as pessoas ali, os idosos que muitas vezes tinham esperança de vir um ente familiar, que nem, acho que o senhor Joaquim que estava esperando a sobrinha trazer um livrinho de caça palavras, porque ele tem baixa visão. Ele ficava aguardando e já fazia meses que a moça não ia. Me passou uma questão muito sentimental, sabe? É muito triste você ver aqueles velhinhos ali esperando um carinho da família. Acho que foi muito bonito a questão da Banca ir até lá, porque levou todo esse carinho de sentar, escutar, conversar, deles perguntarem sobre o nosso tempo na faculdade, de falarem de suas vidas, então acho que o papel da Banca, além de levar a ciência de forma lúdica para interagir com esses idosos, foi um comprometimento social de se colocar naquela situação, se ver daquela maneira ou alguém queria que você tem próximo passar por aquilo. Então acho que o papel da Banca não foi só passar a ciência de forma lúdica, foi muito mais profundo com esses idosos (APÊNDICE L).

Compreende-se que as intervenções impressionaram a mediadora Julia, assim como a visita à SACNSG impressionou Cecília. Para Julia, a atuação da Banca da Ciência com os/as idosos/as com deficiência visual teve um empenho educacional e social.

Com os olhos brilhando, Julia transmitiu emoção (*pathos*) ao lamentar que o seu serviço descontou os dias que faltou para ir às duas intervenções, sendo que ela já tinha deixado avisado que não trabalharia todas as terças por participar de um projeto na faculdade. No entanto, refletindo em sua casa, ela analisou o quanto aprendeu e reconheceu para sua mãe que não há dinheiro que pague as experiências que ela vivenciou na associação:

Formular as intervenções, pensar em como eles reagiriam ao toque de uma planta, ao som de uma música. Eu acho que contribuiu grandemente [...] eu parei para refletir o que realmente valia a pena, virei para a minha mãe e falei: nossa mãe, mas acho que realmente não tem dinheiro que pague isso. Porque dinheiro você consegue mais para frente, você vende algumas coisas. Essas vivências e experiências são o que realmente valem, são presentes que a gente vai guardar no nosso coração e ficar na formação do indivíduo (APÊNDICE L)

Através de seu discurso, Julia passa a imagem de ter um alto nível de engajamento social (*ethos*) sem objetivo de lucro ou vantagem pessoal.

Foi constatado que, quando há uma intervenção da Banca da Ciência com um grupo novo sem tempo hábil para a preparação, os/as mediadores/as utilizam o foguete de garrafa pet, pois, além de ser didático e lúdico, o público participa de todas as etapas, inclusive soltando o gatilho para lançar o foguete, que é o momento mais aguardado. A mediadora Julia considera que atuar com todas as faixas etárias de pessoas com deficiência visual vai ser um aprendizado e desafiador, porque para esse público, não basta apenas não desenvolver bem uma intervenção e utilizar o foguete de garrafa pet como plano A, visto que essa intervenção é bastante visual:

Eu acho que para nós integrantes da Banca, vai ser realmente um aprendizado, porque a gente vai ter que tentar se colocar no lugar da pessoa e tentar entender a maneira como elas enxergam o mundo. Então, não é simplesmente você pegar um foguete que a gente tem na Banca, porque muitas vezes salva a gente, porque a gente sabe que as pessoas adoram brincar com o foguete e não, a gente vai ter que passar a enxergar todos os experimentos que a gente já tem na Banca sob outra perspectiva. Como que vai ser? Como que a gente traz a emoção do foguete ou daquela brincadeira para uma pessoa que não enxerga o foguete subindo? Uma pessoa que vai trabalhar mais com a audição, por exemplo. Acho que vai ser um obstáculo para a Banca, mas acredito que a gente tem uma equipe muito legal, muito forte quando está ali para trabalhar, faz coisas sensacionais e com muito carinho (APÊNDICE L).

Julia emprega o discurso na primeira pessoa do plural, “nós”, ou seja, é uma coleção de “eu”, “de forma geral, a pessoa verbal no plural exprime uma pessoa amplificada” (MAINGUENEAU, 2013, p. 152). Assim sendo, sugere-se que, para a mediadora Julia, para a Banca da Ciência atuar com as pessoas com deficiência visual, terá que ser um trabalho em equipe.

- Nicolas

O mediador Nicolas tem 20 anos de idade e cursa o segundo ano de Licenciatura em Ciências da Natureza. Assim como o Enzo, Nicolas não participou da entrevista de grupo focal com os demais membros da Banca da Ciência, pois ingressou no projeto no segundo semestre de 2017. Assim, foram aplicadas as perguntas da entrevista com ambos os mediadores a fim de ter um conhecimento prévio de suas percepções sobre acessibilidade, inclusão e multissensorialidade para pessoas com deficiência visual.

Para Nicolas todas as pessoas que têm alguma dificuldade para enxergar é uma pessoa com deficiência visual: “Ah, pessoas que têm dificuldades para enxergar, desde um grau mais baixo, sei lá, problema de visão como a miopia que não enxerga de longe, até uma pessoa com total cegueira, no caso” (APÊNDICE D). Ele utiliza do conceito médico para fundamentar sua enunciação (*logos*).

Nicolas acha que acessibilidade atitudinal seria acessibilidade em suas atitudes, ou seja, ajudar o próximo. Já a acessibilidade instrumental seria por meio de instrumentos, como a bengala e o piso tátil. Ao ser questionado sobre o que ele entendia por acessibilidade para pessoas com DV, Nicolas considera que é o básico para que o público em questão consiga realizar atividades cotidianas, mas, mesmo assim, é algo difícil de se conseguir:

Ah, é o básico, mas é muito difícil acessibilidade para eles nesse básico, como andar com a bengala, Braille para eles conseguirem ler as coisas. Acho que é bem difícil para eles terem acesso a isso também, então acho que deveria ter uma acessibilidade para a acessibilidade, no caso (APÊNDICE D, grifo nosso).

Pelos exemplos que o Nicolas citou, uma possível interpretação quando ele diz “acessibilidade para a acessibilidade” é que nem todas as pessoas cegas ou com baixa visão têm acesso às coisas acessíveis para ela, como um curso de mobilidade e locomoção ou Braille que

pode ser de graça, mas, se a pessoa com DV não tiver alguém que a leve, ela não vai ter acesso. Dessa maneira, Nicolas se apresenta ser uma pessoa analítica (*ethos*).

De acordo com o Nicolas, a inclusão significa “a pessoa estar incluída no meio, e não estar no meio só, é fazer parte daquilo. É estar realmente no meio e não estar dentro para fazer volume” (APÊNDICE D). Essa afirmação implica que fazer parte é diferente de estar junto com as demais pessoas. O mediador elucida esta enunciação ao apresentar as possíveis problemáticas no processo educativo de uma pessoa com deficiência visual:

Eu acho que o meio educativo que a gente tem hoje é muito visual. A gente trabalha muito com lousa, slides, acho que isso já prejudica muito o meio que ela [pessoa com DV] vai ter uma educação. É difícil você ver uma escola com suporte para receber esse tipo de alunos, então a educação deles é diferente e não chega da mesma forma (APÊNDICE D).

Para Nicolas, as pessoas cegas não são totalmente incluídas no processo educativo na rede de ensino regular que se diz inclusiva, pois, por termos uma educação voltada para os recursos visuais e as escolas não terem suporte para atender esse público, a educação das pessoas com deficiência visual fica prejudicada. Assim, ele julga que “a gente [mediadores/as da BC] poderia tentar umas coisas mais táteis para as pessoas com deficiência visual fazerem as coisas sozinhas e se sentirem mais independentes” (APÊNDICE D).

Como supracitado, Nicolas não participou da primeira etapa, “Conhecer”, tampouco da parte de capacitação da etapa “Formar”, no entanto, ele participou de todas as reuniões para formular as intervenções e não esteve presente em apenas uma intervenção por questões particulares, avisando o grupo com antecedência. Na primeira reunião, Nicolas sugeriu alguns jogos do acervo da Banca para ser levado e, nas demais, interagiu nas discussões, mas não levou nenhuma proposta ou ajudou na flexibilização de algum material.

Nicolas participou da primeira (raciocínio com jogos), segunda (sistema solar com maquete tátil-visual) e última intervenção (botânica). A princípio, ele apresentou timidez e se posicionou apenas quando a monitora/pesquisadora participante o orientava ou lhe destinava algumas tarefas, todavia, no decorrer das interações, logo no fim da primeira intervenção, ele passou a tomar iniciativas, junto com o Enzo que era sua dupla na mediação, sobre qual jogo aplicar com o senhor Joaquim. Nicolas se mostrou comunicativo nas três intervenções que participou com os/as idosos/as com deficiência visual, sempre os incentivava e mostrava descontração.

Com referência ao seu ponto de vista sobre as intervenções que participou, Nicolas escreveu apenas sobre a primeira. Para ele, o que mais o marcou foi “como eles [idosos] ficaram felizes com a nossa presença, algo que foi tão simples, foi muito importante para eles” (APÊNDICE M) e sua maior dificuldade “[...]foi saber como conversar com eles [idosos], mas isso foi passando naturalmente” (APÊNDICE M). Ele aprendeu “a importância de fazer atividades com os idosos, como eles gostam daquela conversa, de fazer algo diferente e sair da rotina” (APÊNDICE M). Compreende-se, a partir da fala de Nicolas, que barreiras na comunicação existem, mas elas podem ser eliminadas com o conhecimento do público em questão e com a prática.

Na entrevista individual, Nicolas contou que ingressou no curso de LCN porque tem a meta de ser professor de ensino fundamental. Ele se interessa muito por projetos de ciências, por isso se inscreveu para participar da Banca da Ciência como bolsista PUB. Mas, além da BC, ele participa de outras atividades na faculdade:

No começo do ano eu estava no CA [Centro Acadêmico] de LCN, estava no Marketing. Eu sou diretor de eventos da EACH Social no momento. No fim do ano acaba a gestão, então vou virar conselheiro. Por enquanto é isso. Ano que vem vou ver se consigo entrar na Bateria da EACH, aí, vamos ver se eu vou conseguir administrar o tempo (APÊNDICE L).

Nicolas tem uma rotina ativa enquanto está na faculdade, participando não apenas das aulas, mas projetos com focos diferenciados. Ao ser indagado se as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que ele, ele diz que sim, contudo, necessitaria de acessibilidade: “Se ela tivesse todos os mecanismos que auxiliassem ela, fosse acessível o lugar, ela conseguiria. O problema das pessoas com deficiência visual é no caso a acessibilidade que elas não têm, mas tirando isso, elas conseguiriam” (APÊNDICE L, grifo nosso). O trecho grifado – o problema das pessoas com deficiência visual – indica que o problema não é das pessoas com deficiência visual, mas do meio para com elas.

Entusiasmado e emocionado (*pathos*), Nicolas expõe, mais uma vez, que o que mais o marcou foi a felicidade dos/as idosos/as com as intervenções:

O que mais me marcou foi a recepção deles. Eles ficam muito felizes quando a gente está lá, é uma coisa que marca. É difícil você achar um lugar que você se sinta tão acolhido tão rápido. Você chega lá e eles fazem como se fosse sua casa. Foi uma recepção muito boa, te marca. E também como eles se interessam pelo assunto, prestam atenção no que você está falando, e aí você se sente bem lá (APÊNDICE L).

Com relação a sua formação, Nicolas declara que atuar com as pessoas cegas ou com baixa visão fez mudar sua percepção a respeito de como incluir esse público:

É uma coisa que mudou, né? Porque agora a gente pensa em como fazer aquilo de forma diferente que possa ser mudado no futuro, porque querendo ou não, a gente vai fazer aquilo para pessoa sem deficiência num primeiro momento e aí você pensa numa forma de adaptar, como foi o caso do sistema Solar em escala, que colocamos algodão, essas coisas. No caso não deu muito certo, mas é legal usar o tato com eles (APÊNDICE L, grifos nossos).

Nicolas utilizou a locução pronominal com valor semântico de nós, “a gente”, para expor sua opinião, passando a imagem (*ethos*) de uma pessoa consciente de que os materiais da Banca da Ciência foram elaborados sem pensar na inclusão de pessoas com DV, e, somente agora, depois das discussões e vivência, que é pensado numa possível flexibilização. Pode ser interpretado que a junção do entendimento teórico e a vivência prática são fundamentais para a inclusão efetiva das pessoas com deficiência visual nas atividades da Banca da Ciência.

Segundo o mediador Nicolas, para a BC atuar daqui para a frente com as pessoas cegas ou com baixa visão de todas as faixas etárias, será necessário melhorar o modo de se aparentar:

Eu acho que vai ser o jeito de apresentar, a gente vai ter um pouco de dificuldade, porque a gente nunca pegou um grande público de pessoas com deficiência visual. Vocês estão vendo? Talvez a gente vá falar coisas assim, talvez seja algo que a gente tenha que treinar antes. De apresentar de fato, porque podem se sentir incomodados, talvez, para falar. Eu acho que o espaço é bom [se refere à associação de idosos], mas acontecem algumas coisas tristes, não sei se deve ser comentado aqui, mas mudar talvez o espaço, foco dos idosos, talvez uma casa com mais estrutura fosse melhor (APÊNDICE L, grifos nossos).

Uma possível interpretação para esta enunciação de Nicolas é que, para as próximas intervenções da Banca da Ciência com as pessoas com deficiência visual, será preciso eliminar as barreiras atitudinais e comunicacionais, pois, segundo Nicolas, utilizando a locução pronominal com valor semântico de nós, os/as mediadores/as terão dificuldades. Ele complementa admitindo que será necessário treino para a “desconstrução da estrutura empírica audiovisual interdependente” (CAMARGO, 2016, p.42) e, sugere, a partir da sua experiência vivida na SACNSG, a mudança de espaço para as intervenções (*logos*).

6.3 Considerações acerca das análises dos discursos dos/as mediadores/as da BC

Como já citando anteriormente, Gergen (2009) atenta que, mesmo que se procure a objetividade na definição de critérios de análise, elas serão sempre restringidas pela cultura, pela história e pelo contexto social. Isto é, o processo de conhecimento acontece nas interações humanas, e não apenas pela observação. A partir dessa suposição, o conceito de verdade é questionado, dado que a “verdade” observada é resultado de uma interpretação humana, gerada em demarcado contexto. Nessa interpretação, não há um conhecimento, mas diferentes conhecimentos, posto que a mesma realidade pode ser descrita e interpretada de distintas maneiras, em função de como ela é percebida pelas pessoas ou por grupos sociais. Nessa perspectiva, as interpretações realizadas nesta dissertação não são únicas e definitivas.

Observando as entrevistas individuais dos/as mediadores/as, temos pistas de discursos que eles/as estão vivendo uma transição. Isto é, estão saindo da cegueira da caverna de não pensar na pessoa com deficiência para começar a ver as formas lá fora. Não podemos menosprezar isso, pois é um processo conquistado através da dinâmica desta pesquisa de mestrado.

A mediadora Camila se mostrou uma pessoa tímida e indiferente às questões relacionadas com as pessoas cegas ou com baixa visão. Para esta mediadora, uma pessoa com deficiência visual não conseguiria exercer as mesmas ações que ela na faculdade (APÊNDICE L). Ela tem uma visão que limita as pessoas com deficiência, pois, as coloca como cobaias de pesquisa, e não como protagonistas, pessoas capazes de realizar pesquisas ou qualquer outra atividade dentro da universidade.

No entanto, admite não saber lidar muito bem com as pessoas com deficiência visual. Ela relata que já estudou com duas pessoas com Síndrome de Down, mas não interagiu com elas e hoje percebe como isso foi ruim. Camila acredita que o projeto Banca da Ciência precisa trabalhar mais com pessoas cegas ou com baixa visão e com todos os tipos de deficiência para que os/as mediadores/as saibam lidar e se comunicar esse público (APÊNDICE L).

A Cecília se mostrou uma pessoa participativa e comprometida em ajudar a melhorar o seu contexto social e mostrar a importância da pesquisa para os/as demais mediadores/as quando eles/as resistiram a ir visitar a Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia (Item 5.1.2; ANEXO III).

Parte dos/as mediadores desistindo de conhecer o lar de idosos próximo do horário marcado para o encontro é importante. Isso nos fala muito, visto que a condição de deficiência está apagada para todos nós porque não a olhamos. No momento em que você olha um idoso, ele apresenta dois elementos importantes: i. A idade – que já faz a perda da visão, ou perda da funcionalidade orgânica; e, ii. Suas condições – glaucoma, diabetes, cataratas e etc.

É preciso ressaltar que, primeiro, os jovens não estão preparados para lidar com os velhos no nosso país. Olhar para o velho é olhar para aquilo que está no seu futuro que você não quer olhar. Velho, cego e abandonado? Qual jovem entre 18 e 22 anos de idade vai querer vivenciar esta situação? Talvez muitos cancelaram a visita, porque eles/as estão olhando tudo o que pode estar no futuro deles/as. Nas entrevistas, foi possível constatar que os/as mediadores falavam com medo, medo de encarar o que está à frente deles/as.

Voltando às considerações acerca da mediadora Cecília, ela não apenas estudou com um menino com baixa visão, como, além de ter um olhar clínico para analisar as falhas do seu processo educativo ao longo do tempo, percebeu ele enquanto pessoa que necessita de uma autonomia nas funções cotidianas. Ela critica que a licenciatura não se preocupa com a questão da inclusão e acessibilidade para pessoa com deficiência, contudo, para Cecília, uma pessoa cega não conseguiria realizar as mesmas funções que ela desempenha na faculdade, evidenciando o campo da pesquisa. Para ela, só seria viável nas atividades corporais, justificando a falta de acessibilidade nos projetos e a limitação do espaço para as aulas (APÊNDICE L).

Contudo, ela percebe que o projeto Banca da Ciência utiliza de muitos recursos visuais para atrair a atenção do público, principalmente o experimento com o fogo. Para Cecília, os/as mediadores/as precisarão aprender a atuar e a se reinventar para estimular os demais sentidos e chamar a atenção de outra maneira, visto que para as crianças – público que ela considera mais desafiador – é muito visual, pois elas gostam de cores, animações e objetos grandes. Ela compreende (APÊNDICE L).

O mediador Enzo se apresentou ser um rapaz tímido, prestativo, participativo e engajado na inclusão das pessoas com deficiência visual no projeto BC. Contudo, ao ser questionado se uma pessoa cega poderia realizar as mesmas atividades que ele, Enzo pondera que não, utilizando em sua argumentação o termo “pessoa com incapacidade visual” seis vezes, “incapacidade visual” uma vez e “incapacidade” uma vez, totalizando oito vezes o emprego da palavra “incapacidade” (APÊNDICE L). A princípio, uma possível interpretação é que o mediador Enzo considera as pessoas com deficiência visual incapazes de realizar muitas

atividades. Mas, ao conviver com ele no grupo, suas atitudes não condizem com isto. Ao longo do semestre, a pesquisadora participante dialogou sobre terminologias corretas e sempre citava “pessoas com deficiência”, mas talvez ele não a incorporou. Giroux (1997) diz que linguagem escolhida revela ideologias que a pessoa pode nem estar consciente, mas falante é competente na língua e mesmo sem que perceba, ela propaga algo que, no fundo, acredita. Contudo, é difícil de analisar isso.

Em uma questão sobre a atuação da Banca da Ciência com pessoas com deficiência de diferentes faixas etárias, Enzo afirma que é preciso trabalhar com experimentos estimulando todos os sentidos, além da visão, cita alguns e compreende que é importante mesclar as áreas do conhecimento e não segmentar. Ele acredita que preciso mais organização para formular as intervenções com tempo disponível para que ela seja mais elaborada (APÊNDICE L).

A mediadora Flávia esteve presente em muitas etapas da pesquisa, mas pouco participou das discussões, demonstrando interesse apenas nas pessoas com deficiência auditiva. Flávia demonstrou ser uma pessoa observadora, porém, quando enunciava algo, era uma piada, algo para fazer os demais rirem. Ela disse que não gosta que as pessoas a levem a sério.

Para esta mediadora, uma pessoa com deficiência visual poderia exercer as mesmas atividades que ela exerce na universidade, contando que haja uma flexibilização curricular. E acredita que a dificuldade é desenvolver uma atividade e não atingir o público alvo. Para Flávia, “cada pessoa é única” (APÊNDICE L).

A mediadora e coordenadora Isabela apresenta ser uma pessoa crítica, que quer mudar a realidade social e que se auto cobra para ser uma professora melhor. Para ela, uma pessoa com deficiência visual poderia exercer as mesmas atividades que ela realiza na Banca da Ciência, contudo, ela acredita que os/as mediadores/as aprenderiam muito mais com a pessoa cega ou com baixa visão do que o contrário, visto que eles/as não estão preparados para receber uma pessoa cega (mas se contradiz ao diz que já superamos a resistência/dificuldade em incluir as pessoas com deficiência visual nas intervenções). (APÊNDICE L).

Isabela acredita que é importante ter uma diversidade de pessoas com e sem deficiência no projeto Banca da Ciência, mas ela não vê na área de Ciências pessoas cegas ou com baixa visão trabalhando com Ciência. Para ela: “é mais a gente [pessoas sem deficiência] fazendo para eles [pessoas com deficiência visual] do que eles fazendo para eles” (APÊNDICE L).

Ao ser questionada dos possíveis obstáculos que nós, a Banca da Ciência, podemos enfrentar ao atuar com pessoas com deficiência visual de diferentes idades, ela fala que sempre

encontraremos coisas novas e fim de serem solucionadas, assim, sempre surgirão dificuldades, não obstante, felizmente agora o grupo apresenta uma postura diferente perante à superação de sair da zona de conforto e lidar com a diferença (APÊNDICE L).

A mediadora Julia se mostrou interessada nos assuntos discutidos ao longo do semestre, sempre tentando tirar dúvidas e engajada em assuntos sociais, sem objetivo de lucro ou vantagem pessoal. Segundo Julia, uma pessoa com deficiência visual pode exercer os mesmos ofícios que ela realiza, não importando o impedimento que uma pessoa tenha, contanto que se tenha predisposição para o que almeja realizar, ela pode fazer o que desejar (APÊNDICE L).

A mediadora Julia considera que atuar com todas as faixas etárias de pessoas com deficiência visual vai ser um obstáculo, desafiador, mas que irá gerar grandes aprendizados, porque para esse público, não basta apenas não desenvolver bem uma intervenção e utilizar o foguete de garrafa pet como plano A, visto que essa intervenção é bastante visual. Ela acredita que a Banca da Ciência tem capacidade de conseguir superar as adversidades e agregar pessoas com diferentes deficiências. deixar a Banca de uma maneira que consiga abranger qualquer público (APÊNDICE L).

E, por fim, o mediador Nicolas se mostrou ser um rapaz analítico, comunicativo e prestativo nas intervenções. Nicolas tem uma rotina ativa enquanto está na faculdade, participando não apenas das aulas, mas projetos com focos diferenciados. Ao ser indagado se as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que ele, ele diz que sim, contudo, necessitaria de acessibilidade, pois o problema não é das pessoas com deficiência visual, mas do meio para com elas (APÊNDICE L).

Para que a Banca da Ciência continue a atuar com as pessoas cegas ou com baixa visão, Nicolas considera ser necessário melhorar o modo de se aparentar e de se comunicar. Para ele, os/as mediadores/as precisam de formação antecipada (APÊNDICE L).

Compreendemos que estes jovens se encontram estrangeiros dentro deste espaço. Estrangeiros no sentido de pisar num território desconhecido, de não terem certezas de suas ações, de medos compartilhados e de dúvidas constantes.

Há discursos de alguns jovens que subestimam a capacidade das pessoas com deficiência visual. Pode ser que, na hora que eles/as dizem: “não, o cego não vai conseguir”. Ele/a esteja fazendo uma resposta automática daquilo que ele/a mamou desde o seio materno. Não é uma questão dele/a. Não podemos pessoalizar isso de uma forma extrema, pois isso é

fruto de um processo educacional. As pessoas não sabem a diferença entre um cego e uma pessoa com baixa visão; as pessoas não sabem a terminologia correta para se direcionar às pessoas com deficiência; as pessoas não têm conhecimento sobre a área da educação inclusiva, tampouco sabe a sua diferença com a educação especial. Essas são questões importantes e estão presentes nos discursos. Isso é algo cultural e podemos mudar?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de realizar uma síntese dos elementos constantes no texto desta dissertação, unindo ideias e fechando as questões apresentadas na introdução, eu necessito expor o quanto desenvolver esta pesquisa mexeu comigo.

Como já relatado na introdução, meu pai ficou cego e perdeu alguns movimentos de um lado do corpo devido a um AVC. Eu, com oito anos de idade, o alimentei inúmeras vezes como se fosse um bebê, pois durante um tempo ele não conseguia comer sozinho, que dirá tomar banho e realizar atividades diárias mais complexas. Cresci acompanhando-o aos hospitais, pois além das sequelas do AVC, ele tinha problemas cardíacos e respiratórios, e tentando estimular sua autonomia e melhorar sua qualidade de vida dentro e fora de casa, visto que ele tomava antidepressivo por não aceitar a cegueira. Conjugo o verbo no passado, pois meu pai faleceu há seis anos.

Isto posto, admito foi difícil me manter neutra e me distanciar do objeto de pesquisa por dois motivos. Por um lado, por carregar uma bagagem emocional tão densa, atuar em uma instituição que tem precárias condições de infraestrutura e que acolhe idosos cegos ou com baixa visão abandonados por suas famílias, me deixou desequilibrada emocionalmente por um período, me fazendo questionar se seria capaz de continuar com a pesquisa. Por outro, ingressei no mestrado seguido da faculdade, logo, minha idade era próxima às dos/as mediadores/as; culturalmente, não estamos distantes de mim. Além disso, conseqüentemente, precisei transformar minha dinâmica dentro do grupo, pois eu já atuava no projeto Banca da Ciência durante a graduação.

Assim, atuando na BC, me questionei se há barreiras atitudinais por parte dos/as mediadores/as da Banca da Ciência na difusão científica para os/as idosos/as com deficiência visual. Qual seria a percepção que esses/as mediadores/as têm sobre as pessoas com deficiência visual? Será que os colocando frente à uma situação concreta envolvendo pessoas cegas, suas percepções mudam de alguma maneira?

A partir destas perguntas, visamos nesta dissertação (meu orientador e eu), analisar as intervenções da Banca da Ciência quanto à acessibilidade atitudinal de seus/as mediadores/as para idosos/as com deficiência visual em espaço não-escolar, uma vez que o processo de envelhecimento da população brasileira vem sendo enfatizado (RAMOS et al, 1987) e a igualdade de oportunidade não pode ser confundida com a igualdade de tratamento.

Para responder tais perguntas, pretendemos: 1. Entender a percepção dos/as mediadores/as da Banca da Ciência sobre acessibilidade, inclusão e multissensorialidade para pessoas com deficiência visual; 2. Analisar como os/as mediadores/as formulam suas intervenções acessíveis para os/as idosos/as cegos/as ou com baixa visão; 3. Averiguar como os/as mediadores se portam perante aos/as idosos/as com deficiência visual; e, 4. Constatar se depois das intervenções, as percepções dos/as mediadores/as sobre as pessoas com deficiência visual se modificam.

A primeira hipótese norteadora desta pesquisa é que os/as mediadores/as, mesmo demonstrando interesse na inclusão das pessoas com deficiência visual, permanecem com atitudes preconceituosas e estereotipadas. A segunda hipótese é que os/as mediadores reduzem a deficiência à questão do sentido. E, por fim, a terceira hipótese é que a percepção dos/as mediadores/as muda depois do contato com as pessoas com deficiência visual.

Respondendo à primeira pergunta se há barreiras atitudinais por parte dos/as mediadores/as da Banca da Ciência na difusão científica para os/as idosos/as com deficiência visual, não é possível definir se a resposta é afirmativa ou negativa, ao passo que, por mais que alguns/as mediadores/as apresentaram atitudes estereotipadas, discriminatórias e de medo, há tentativa de aproximação com os/as idosos/as cegos ou com baixa visão. No tocante à segunda pergunta acerca das percepções dos/as mediadores/as, como já supracitado, todos/as mediadores/as definiram a deficiência visual pelo modelo médico, reduzindo a deficiência à questão do sentido e alguns/as possuem percepção fundamentada em modelo mítico sobre a deficiência visual, isto é, uma percepção histórica cultural muito sólida em deficiência como algo que limita e impossibilita as pessoas cegas de se locomoverem, de estudarem e/ou participarem ativamente de pesquisas acadêmicas. E, para responder a última questão, depois das intervenções, foi possível constatar que os/as três mediadores/as continuaram reduzindo a deficiência visual à questão do sentido, contudo, eles passaram a se perceberem como seres tateantes, o que julgamos benéfico, ao passo que a pessoa vidente não se reconhece como não vidente, melhor dizendo, não se reconhece como tateante, ouvinte, degustante e olfativo. Vemos que foi preciso a presença das pessoas cegas para o elemento tátil manifestar.

Não há como confirmar se a primeira hipótese norteadora desta pesquisa foi corroborada, uma vez que os/as mediadores/as, mesmo permanecendo com atitudes preconceituosas e estereotipadas, há tentativa das pessoas se aproximarem. Não podemos dizer que eles/as estão repetindo discursos apenas. Como pode ser observado no item 6.3, os/as mediadores/as se sentem estrangeiros dentro deste espaço e há pistas de discursos que eles/as

estão vivendo em transição, saindo da cegueira da caverna para começar a ver as formas lá fora. Não tem como menosprezar esse fato. Tendo em vista que é os/as mediadores continuam reduzindo a deficiência à questão do sentido, a segunda hipótese também foi corroborada; e, por fim, a terceira hipótese foi corroborado, ao passo que as percepções dos/as mediadores/as mudam depois do contato com as pessoas com deficiência visual – além de adquirirem conhecimento de como atuar com as pessoas com deficiência visual, passaram a se reconhecerem como pessoas tateantes, ouvintes, degustantes e olfativas.

Identificamos que para continuarmos atuando com as pessoas com deficiência visual, o ideal é que exista uma equipe (grupo de estudos) focada na temática inclusão de/ acessibilidade para pessoas cegas ou com baixa visão na difusão científica, para que seja o objetivo do grupo – e não apenas de um indivíduo em específico –, posto que a Banca da Ciência se encontra hoje com uma equipe reduzida (cinco mediadoras e dois mediadores), cada membro tendo um projeto de bolsa com foco diferente que tenta encaixar tudo em uma agenda intensa (APÊNDICE A), o que demanda muito trabalho para pouco tempo de preparo.

Além disso, é importante que o espaço onde a Banca da Ciência atue esteja engajado na proposta do projeto, pois, a exemplo da Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia, as funcionárias não lembravam os/as idosos/as da nossa ida ou reforçavam a importância de nós irmos lá. Talvez com o apoio delas, conseguiríamos incluir a senhoras Olga e Zuleide nas intervenções. Acreditamos que tudo é uma questão de atitude e tentativas.

Consideramos necessária uma qualificação de seus/as mediadores/as continuamente e uma multissensorialidade de seus produtos culturais em suas intervenções para quando se deparar com as pessoas com DV, e, como propõe Ballesterio-Álvarez (2002) e Camargo (2016), além dos/as estudantes cegos, a multissensorialidade é também produtiva e favorável para estudantes sem deficiência visual, ao passo que reforça e intensifica “o aprendizado em qualquer disciplina” (BALLESTERIO-ÁLVAREZ, 2002, p.49), principalmente “o significado de seu aprendizado científico” (CAMARGO, 2016, p.33).

A partir do processo de pesquisa e dos resultados, nos questionamos sobre a formação social que estamos tendo acerca do trato com a normalidade. Porque se for verdade o que os/as mediadores/as disseram sobre não saber lidar com a pessoa com deficiência visual, é possível afirmar que elas também não sabem com pessoas surdas, pessoas com autismo, isto é, qualquer tipo de inovação que surja, não saberá. Existe um padrão de normalidade que é totalmente imaginária e que ocupa a nossa representação. É preciso que a formação se aproxime mais do ser humano real e não do imaginário.

Embora a normalidade seja distinta da realidade subjetiva dos seres humanos, uma vez que ela não faz sentido se for considerada a magnitude e a singularidade da vida humana, a cultura dominante corresponde a uma construção histórico-social. Considerando-se a incerteza e a incompletude das coisas relativas ao homem, a palavra “normalidade” se escoa, se embaralhando no dinamismo que não abraça nenhum padrão. Todos os indivíduos são distintos uns dos outros, incompletos, imperfeitos e assim se faz a diferenciação de cada pessoa no cotidiano com inúmeras “restrições impeditivas”.

Há uma estruturação social em função de um padrão socialmente concebido como normal. Assim, não é apenas o indivíduo com alguma deficiência, ou diferença em termos sensoriais, físicos, intelectuais e etc, que percebe incapacidades, limitações e desvantagens sociais. Por exemplo, nesta pesquisa de mestrado, há uma intersecção de características não majoritárias fora do padrão considerado normal: a deficiência visual e a velhice. Isso se acentuará na medida que a sociedade atual tem como um dos fundamentos o conceito de utilidade. Dessa maneira, esse sujeito forjado como normal é alguém que se constituirá temporalmente ou circunstancialmente. Percebe-se uma fragilidade no perceber social quanto à tal questão, uma vez que todos, ou uma maioria poderá assumir, em algum momento de sua existência, uma posição social não considerada padrão.

Estima-se que esta pesquisa participativa com a diversidade humana sirva para romper as barreiras atitudinais em todas as relações sociais – principalmente na difusão científica que é o foco desta pesquisa – eliminando os preconceitos e ideologias, possibilitando, assim, aos profissionais da educação identificarem a potencialidade de estudantes com deficiência, resultando na demanda de discussões e procedimentos que possibilitem recursos didáticos eficazes para o desenvolvimento educacional de estudantes com necessidades educativas específicas.

Admitir a diversidade da condição humana expressa que tudo que vem da probabilidade de ser e estar no mundo não há como se esculpir em modelos e rótulos lacrados iguais aos objetos. É preciso que os/as mediadores da Banca da Ciência (a sociedade) entendam que a dinâmica presente em cada singularidade pessoal está muito além dos condicionantes.

REFERÊNCIAS⁸⁵

ABCMC. Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência. **Centros e museus de ciência do Brasil**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciência: UFRJ.FCC. Casa da Ciência; Fiocruz. Museu da Vida, 2015.

ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: informação científica para a cidadania? **Ci. Inf.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, set./dez. 1996. p.396-404. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/639>>. Acesso em: 26 nov.2016.

ALMEIDA, Késia. P. de. **A luta pelo direito à cidadania na cidade de Uberlândia**: o ver normas da revista para saber se tem ou não esse recuo movimento das pessoas com deficiência entre a legalidade e a legitimidade. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em História. Uberlândia, 2014.

ALMEIDA, Késia. P.de. Considerações sobre a natureza do estado segundo Gramsci e o movimento institucionalizado das pessoas com deficiência no brasil. In: **VII Simpósio Nacional Estado e Poder**: Sociedade Civil. Universidade Federal de Uberlândia. Campus Santa Mônica. 2012. Anais eletrônicos, 2012. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/068.pdf>>. Acesso em: 15 dez.2016.

ANDRADE, Layanna M. S. Acessibilidade dos Deficientes Físicos no Mercado de Trabalho Mediante Cotas: méritos e incongruências da legislação pátria regente, à luz da constituição. In: COELHO NETO, Ubirajara. (Org.) **Temas de Direito Constitucional**: estudos em homenagem ao Profº Carlos Rebelo Junior. Aracajú: EVOCATI, 2013, 300p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – **ABNT.NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. 148 p.

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BALLESTERO-ÁLVAREZ, J. A. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. 2002. 121p. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-21032005-213811/pt-br.php>>. Acesso em: 21 mar.2017.

BERGAMASCHI, Igor F. Direito fundamental à diversidade. **Cad. Esc. Dir. Rel. Int.(UNIBRASIL)**, Curitiba-PR | vol. 1, nº 22, jan/jun 2015, p. 31-39. Disponível em: <<http://revistas.unibrasil.com.br/cadernosdireito/index.php/direito/article/view/836/793>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

⁸⁵ Esta referência seguiu as normas de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. ABNT NBR 6023. 2002.

BIANCHETTI, Lucidio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M (Org.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 29 out. 2018.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

BORDAS, M. A.G.; ZOBOLI, F. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. In: DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.79-90.

BOTINI, J. [coord.]. **Deficiência e competência: programa de inclusão de pessoas portadoras de deficiência nas ações educacionais do Senac**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da Arte: Gênese e estrutura do campo literário**. Tradução de M. L. Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas – sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Espaço Social e Gênese das Classes. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, Brasília, n. 5, 2011. p. 193-216. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000100008> Acesso em: 16 jan. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATTANI, (Org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 71-80.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 275p.

BRANDÃO, Carlos R.; BORGES, Maristela C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>>. Acesso em: 10 out.2017.

BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Helena. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original), 1988.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 10 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União - Seção 1, p.1, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Coleção de Leis do Império do Brasil. 1854, Página 295 Vol. 1 pt I (Publicação Original). 1854.

BRASIL. **Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957**. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/7/1957, Página 17077 (Publicação Original). 1957.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 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. 1999a.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original), 1961.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/8/2009, Página 3. 2009a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011a.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/2011, Página 12 (Publicação Original), 2011b.

BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Diário Oficial da União - Seção 1 - 3/12/1957, Página 27069 (Publicação Original). 1957.

BRASIL. **Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960**. Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958 que Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais. Diário Oficial da União - Seção 1 - 31/5/1960, Página 8701 (Publicação Original), 1960a.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/9/1960, Página 12829 (Publicação Original), 1960b.

BRASIL. **Lei n. 939, de 26 de setembro de 1857.** Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. Estatuto da Criança e do adolescente. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p. – (Série fontes de referência. Legislação; n. 36), 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei Darcy Ribeiro; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833 (Publicação Original). 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Lei do PNE. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2001, Página 1 (Publicação Original), 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Lei da Língua Brasileira de Sinais; Lei de Libras. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/4/2002, Página 23. 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Lei do PROUNI. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/1/2005, Página 7 (Publicação Original), 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/4/2013, Página 1 (Publicação Original). Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/4/2013, Página 13 (Veto). 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1 (Publicação Original), 2014.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. LBI. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/7/2015, Página 2.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/12/2016, Página 3 (Publicação Original), 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa** / elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

BRASIL. **Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPPE**. Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2013b. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação – razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. 29 mar.2018.

BRASIL. **Programa Incluir/ 2005**. O programa cumpre o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 30 mar.2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 30 mar.2018

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 4/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf>. Acesso em: 30 mar.2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso: 29 mar.2018.

BRASIL. Súmula: política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. **Cad. CEDES** vol.28 no.75 Campinas May/Aug. 2008c. p.269-273. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000200008>>. Acesso em: 14 dez.2017.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful Qualitative Research**. London (ENG): Sage, 2013.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

BRUNO, Maria. M. G. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BRUNO, Maria. M. G. **Saberes e práticas da inclusão – Dificuldade de comunicação e sinalização: deficiência visual**. Brasília, MEC, SEESP, 2004.

BUARQUE DE HOLLANDA, A.B. **Novo Aurélio, o dicionário de língua portuguesa**. Século XXI. Editora Nova Fronteira, 1999.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, Wilson.C. **Jornalismo científico no Brasil**: compromissos de uma prática dependente. (Tese de doutorado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da USP). São Paulo, 1984.

BUENO, Wilson. Jornalismo científico: revisitando o conceito. In: VICTOR, C.; CALDAS, G.; BORTOLIERO, S. **Jornalismo científico e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: All Print, 2009.

CAMARGO, Eder P. de. **A formação de professores de física no contexto das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência visual: a condução de atividades de ensino de física**. 2010. 462f. Relatório trienal final (2007-2009). Faculdade de Engenharia, Departamento de Física e Química, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Ilha Solteira, 2010.

CAMARGO, Eder P. de. Inclusão, multissensorialidade, percepção e linguagem. In: CAMARGO, Eder P. de. (Org.). **Inclusão e necessidade especial**: compreendendo identidade e diferença por meio de física e da deficiência visual. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

CAMARGO, Eder P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. **Ciência e Educação (Bauru)** vol.23 nº.1 Bauru Jan./Mar, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170010001>>. Acesso em: 25 mar.2017.

CAMARGO, Eder P. de. **Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2012. 274p. Disponível em: <<https://bit.ly/2uRrQET>>. Acesso em: 24 mar.2017.

CAMBIAGUI, S. **Desenho Universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CAMPOS, Regina H. de F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**. vol.17 no.49 São Paulo Sept./Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013>. Acesso em: 20 mar.2017.

CARIDE, J., & MEIRA, P. A perspectiva ecológica: Referências para o conhecimento e a *praxis* educativa. In A. Carvalho (Ed.). **Novas metodologias em Educação**. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 135-170.

CARVALHO, Rosita E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. In: MENDES, Emília; MACHADO, Ida Lúcia (Orgs.). **As emoções no discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-56. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/A-patemizacao-na-televisao-como.html#nb28>>. Acesso em: 24 fev.2018.

COSTA, Marisa. V.; SILVEIRA, Rosa. H.; SOMMER, Luis. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *ev. Revista Brasileira de Educação*. [online]. 2003, n.23, pp.36-61. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

DAMIANI, Magda F.; ROCHEFORT, Renato S.; CASTRO, Rafael F. de.; DARIZ, Marion Rodrigues.; PINHEIRO, Silvia S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Pelotas** [45] 57 – 67, maio/agosto 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>. Acesso em: 15 set. 2017.

DINIZ, Margeth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DISCHINGER, Marta; MACHADO, Rosângela. **Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis: inclusão**. Revista da Educação Especial, Secretaria de Educação especial. Brasília: SEE, v.1, n.1, p.33-39, jul//2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

DURAN, Mônica. G.; ESTEVES, Ricardo. G. **Ações integradas para acessibilidade em escolas**: um caminho para a inclusão. In: ORNSTEIN, S. W.; ALMEIDA PRADO, A. R. de.; LOPES, M.E. (Org). **Desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2010. p.153-166.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução Sandra Castelo Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

FELCHER, Carla D.; FERREIRA, André L. A.; FOLMER, Vanderlei. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.12, No.7, 2017, p.1-18. Disponível em: <<http://if.ufmt.br/eenci/index.php?go=artigos&idEdicao=59>>. Acesso em 14 jan. 2018.

FERRARO, Alceu R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/05.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FERREIRA, G. E. **O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional**. 2002. Dissertação (Mestrado) – FACEB UNIPAC, Bom Despacho, Minas Gerais.

FERREIRA, José R.; SOARES, Marcus Soares; OLIVEIRA, Miguel de. Ciência Móvel: Um Museu de Ciências Itinerante. **X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe** (RED POP - UNESCO) y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad” San José, Costa Rica, 9 al 11 de mayo, 2007. Disponível em: <<http://www.cientec.or.cr/pop/2007/BR-JoseRibamar.pdf>>. Acesso em: 09 jan.2017.

FERREIRA, Rosilda. A. Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, n. 7, 2006. p. 105-120.

FERREIRA, Windzy B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar.; FERREIRA, Windyz.; IRELAND, Timothy.; BERREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. P.25-54.

FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em Silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FILHO, Vasco T.F.; VENTURA, Roberta U.; BRANDT, Carlos T.; SARTESCHI, Camila.; VENTURA, Marcelo C. Impacto do déficit visual na qualidade de vida em idosos usuários do sistema único de saúde vivendo no sertão de Pernambuco. **Arq. Bras. Oftalmol.** São Paulo, 2012. vol.75 no.3. Mai/Jun. p. 161-5. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0004-27492012000300002>>. Acesso em: 17 set.2017.

FONSECA, Itamara L de.; NOBREGA, Wilker, R. de M. Lazer e terceira idade: um estudo acerca dos espaços e equipamentos públicos no município de Parelhas/RN. **Turismo: Estudos e Práticas** - UERN, Mossoró/RN, vol. 1, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/turismo>>. Acesso em: 15 agos.2017.

FORQUIN, Jean-Claude. Abordagem sociológica do sucesso e do fracasso escolares: desigualdade de sucesso escolar e origem social. Tradução de G. J. F. Teixeira. In: FORQUIN, J. C. (Org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 1995a. p. 79-144.

FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. Tradução de G. J. F. Teixeira. In: FORQUIN, Jean-Claude. (Org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 1995b. p. 19-78.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Lisboa (PT): Relógio d'Água Editores, 1997.

FRANÇA, V. V. O objeto da comunicação: a comunicação como objeto. In: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. (Org.). **Teoria da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. P.39-60.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1980

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca Darde de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** [Livro online]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-pedagogia-da-esperanc3a7a-desbloqueado.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Sergio. **Análise de Discurso – Procedimentos metodológicos**. Teresina: Instituto Census, 2014. (EBook Kindle).

FREITAS, Ernani C.; CHIARADIA, Itatiane; FACIN, Débora. Práticas languageiras e ethos discursivo: vozes de sujeitos “que falam” sobre o trabalho. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 326-335, jul.-set. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15845>>. Acesso em: 23 fev. 2018.

GALINARI, Melliandro M. Logos, ethos e pathos: “três lados” da mesma moeda. **Alfa**, São Paulo, 58 (2): 257-285, 2014. p. 257–285. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1405-1>>. Acesso em: 28 abr.2018.

GARCIA, V.G. **Pessoas com deficiência e o mercado de trabalho: histórico e o contexto contemporâneo**. 2010.199 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico), Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

GASPAR, Alberto. O ensino informal de ciências: de sua viabilidade e Interação com o ensino formal à concepção de um Centro de Ciências. **Cad.Cat.Ens.Fis.**, Florianópolis, v.9,n.2: p.157-163, ago.1992. p.157-163. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/7493/6872>>. Aceso em: 07 mar.2017.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GERGEN, K. J. Social construction in context. Gra-Bretanha: SAGE-UK, 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/2MHf43c>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

GERGEN, K. J. O movimento do construcionismo social na psicologia moderna. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, v. 6, n. 1, 2009, p. 299-325. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/10976>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. de. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 85-103.

GLAT, Rosana.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2007. p.15-35.

GODOY, Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Trad. Mathias Lambert. 2004. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3B%20Estigma.pdf>. Acesso em 20 abr. 2016.

GONDIM, Sônia M. G. Grupos focais como técnico de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia** (Ribeirão Preto) vol.12 no.24 Ribeirão Preto, 2003. p.149-161. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 02 ago.2016.

HALL, Stuart. The Emergence of Cultural Studies and the Crisis of the Humanities. **The MIT Press**. vol. 53, outubro, 1990, p. 1-14. Disponível em: <<https://faculty.utep.edu/LinkClick.aspx?link=stuart+hall.pdf&tabid=54097>>. Acesso em 27 mai. 2016.

HALL, S. Gramsci's relevance for the study of race and ethnicity. **Journal of Communication Inquiry**. v.10 (2), June 1, 1986. p 5-27. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019685998601000202>>. Acesso em: 27 mai.2016.

HAMBURGER, E. A popularização da ciência no Brasil. In: CRESTANA, S.(org) **Educação para ciência**: curso para treinamento em centros de museus de ciências. Livraria da Física. São Paulo, 2001.

HOLLIDAY, Oscar J. **Para sistematizar experiências**. Tradução de: Maria Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006.

IBC. Instituto Benjamin Constant. **História**. Publicado: Terça, 21 de Junho de 2016. Última atualização em Terça, 02 de Janeiro de 2018. Disponível em: <<http://www.ibt.gov.br/o-ibt>>. Acesso em: 20 mar.2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 13 jan.2017.

INCAPACIDADE, in **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2018. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/incapacidade>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

ISKANDAR, Jamil I.; LEAL, Maria R. Sobre Positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4897/4855>>. Acesso em: 18 fev.2018.

JACOBUECCI, Daniela F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a Formação da cultura científica. **Em Extensão**, Uberlândia, V. 7, nº 01, 2008. p.55-66. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390>>. Acesso em: 09 jan.2017.

JUNIOR, Lanna.; MARTINS, Mário C. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LARAIA, Roque. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 23 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LIMA, Guilherme da S. **O professor e a divulgação científica: apropriação e uso em situações formais de ensino**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

LIMA, Francisco. J.; ARAÚJO, C. M. de; AZEVEDO, G. E. M.; GUEDES, L. C.; BRASILEIRO, A. K. **Inclusão da pessoa com deficiência no ambiente social de trabalho: sugestões para seleção e contratação**. Pernambuco: UFPE, 2004.

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana S. S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. 2007. Disponível em <<http://www.adiron.com.br/arquivos/Barreiras%20Atitudinais.pdf>>. Acesso em 10 set.2007.

MAIA, Maurício. (2013). Novo Conceito de Pessoa com Deficiência e Proibição do Retrocesso. Revista da AGU, Brasília, 2013. v. 37, p. 289. Disponível em: <<https://seer.agu.gov.br/index.php/AGU/article/view/42>>. Acesso em: 20 ago.2017.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). **Ethos discursivo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-30.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P.de Souza-e-Silva. Décio Rocha. – 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU. Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU. Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes, 1997.

MANTOAN, Maria. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2001.

MARRA, A. V.; BRITO, V. da G. P. Construcionismo Social e Análise do Discurso: uma possibilidade teórico-metodológica. Rio de Janeiro: **XXXV Encontro da ANPAD**, 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ380.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MARTINS, Edna.; LOURENÇO, Erica A. G. de.; CARVALHO, Maria de F. Entrevista com Rosângela Gavioli Prieto. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 1, p. 219-236. Maio, 2015. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/381/127>>. Acesso em: 04 mar.2017.

MASINI, Elcie. F. S. A experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 39-43, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a06.pdf>>. Acesso em: 25 mai.2016.

MASINI, Elcie. F.S. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: Mantoan, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997. p. 32-38.

MASINI, Elcie. F.S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão.** [Livro eletrônico]. 1ed. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=mFWaBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 20 set.2017.

MASINI, Elcie. F.S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual:** orientando professores especializados. Brasília: CORDE, 1994.

MATTELART, Armand.; NEVEU, Érik.; **Introdução aos estudos culturais.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

MAZZONI, Alberto. A. TORRES, Elizabeth A.; OLIVEIRA, Rubia de.; ELY, Vera H. M. B.; ALVES, João B. da M. **Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias.** Ciência da Informação, Brasília, v. 30, n. 2, p. 29-34, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n2/6209.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação escolar:** comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Inclusão e integração ou chaves da vida humana. In: **Anais III Congresso Nacional de Educação, Cultura e desporto.** Desafios para o século XXI: Coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001 – DF. p. 245-250.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p.79-88.

MCLAREN, Peter. Prefácio. Teoria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, L. I. A.; COSTA, L. C. A. **História antiga e medieval**. São Paulo: Scipione, 1995.

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de educação especial**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006. p. 387-559. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 06 mar.2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. – 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. (orgs.) **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

NELSON, Cary.; TREICHLER, Paula. A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz, T. da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NERI, M. C. **Política de cotas no mercado de trabalho para pessoas com deficiência**. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. – ABET. 13 a 16 de outubro de 2003

NETO, João A. de S. Retórica e argumentação: um estudo da tríade. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p.974-981. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/85.pdf>. Acesso em: 21 mar.2018.

NEVES, A. C.; EIDELMAN, J.; ZAGEFKA, P. Tendências das pesquisas em sociologia da educação na França: (1975-1983). Tradução de G. J. F. Teixeira In: FORQUIN, J. C. (Org.). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 175-204.

NOGUEIRA, Maria. A. Apresentação à educação brasileira. Tradução de G. J. F. Teixeira. In: FORQUIN, J. C. (Org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 9-10.

NOGUEIRA, Maria. A. **A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução**. Em aberto, Brasília, ano 9 (46), abr. jun. 1990. p. 48-57.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002. p. 15-36. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>. Acesso em:

18 jan. 2017.

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu e a educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria. A.; NOGUEIRA, Claudio. M. M. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação Especial: Biblioteca do Professor, Bourdieu pensa a Educação**. São Paulo, vol. 5, p.36-45, set. 2007

ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração da ONU. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes: Brasília, 1981.

ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração da ONU. **Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com Deficiências**: Brasília, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução 45/91**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 68a Sessão Plenária. Nova York, 1990.

OLIVEIRA, Anna A. S. Inclusão escolar e formação de professores: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. p. 141-150.

ORLANDI, Eni. P. **Análise de discurso** – princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PARRET, Herman. O pathos razoável. In: _____. **A estética da comunicação**: além da pragmática. Tradução de Roberta Pires de Oliveira. Campinas: Ed.Unicamp, 1997. p.107-133.

PIASSI, Luís P. C. Banca Da Ciência – **Nosso futuro com os robôs, o espaço e o meio ambiente**. Intervenções Não-Formais de Comunicação Crítica da Ciência. Projeto de Pesquisa submetido ao Programa de Melhoria do Ensino Público da FAPESP. São Paulo, 2016a.

PIASSI, Luís P. C. **Banca da ciência** - difusão dialógica da ciência na primeira infância e na pré-adolescência. Projeto de pesquisa submetido ao CNPq. Produtividade em Pesquisa - PQ – 2016 – Divulgação Científica. São Paulo, 2016b.

PIRIS, Eduardo L. Ethos e pathos na primeira página do jornal. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 40 (3): p. 1292-1302, set-dez 2011. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v3_t09.red6.pdf>. Acesso em: 23 fev.2018.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RAMOS LR, Veras RP, Kalache A. Envelhecimento populacional: uma realidade brasileira. **Rev Saúde Pública**. São Paulo, 1987. vol.21, n.3, pp.211-224. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101987000300006>>. Acesso em: 20 out. 2017.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA / **World Health Organization, The World Bank**: tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

ROCHA, Hilton. **Ensaio sobre a problemática da cegueira**. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

ROCHA, Jessica N. A divulgação científica na malha rodoviária. **Cienc. Cult.** vol.67 no.2 São Paulo Apr./June 2015. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252015000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 jan.2017.

RORIZ, Ticiania M. de S.; AMORIM, Katia. de S.; ROSSETTI-FERREIRA, Maria C. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. **Psicol. USP** [online]. 2005, vol.16, n.3, pp.167-194. ISSN 0103-6564. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642005000200009>>. Acesso em: 19 dez.2016.

SÁ, E. D.de; CAMPOS, I. M.de; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual**. Ministério da Educação: Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em: 19 set. 2015.

SANCHES, Isabel.; TEODORO, António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. **Revista Portuguesa de Educação** v.20 n.2, Braga, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872007000200005>. Acesso em: 05 dez.2017.

SANTOS, Boaventura S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Caroline A. N. **A concepção de professor como intelectual transformador de Giroux e sua contribuição para a prática profissional de professoras iniciantes**. 2010. 68f. Monografia - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas. São Carlos, 2010.

SARLET, Ingo W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SARRAF, Viviane. P. **Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

SARRAF, Viviane. P. **A Comunicação dos sentidos nos espaços culturais brasileiros: estratégias de mediações e acessibilidade para as pessoas com suas diferenças**. 2013. 251f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SASSAKI, Romeu. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-6, Ano XII, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu. K. **Inclusão no Lazer e Turismo: Em Busca da Qualidade de Vida**. São Paulo: Áurea, 2003.

SASSAKI, Romeu K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, mar.-abr. 2002. v.5, n.25, p.5-14. Disponível em: <<https://bit.ly/2u9Kkzc>>. Acesso em: 05 mar.2018.

SCHMIDT, Maria L. S. Pesquisa Participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicologia USP**, 2006, 17(2), 11-41. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000200002>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa – interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SDH/PR. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoa com Deficiência**. Brasília-DF, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>>. Acesso em: 20 mar.2016.

SILVA, Cristiane o. da. **Pedagogia, Cultura e Mídia: articulações em Educação Científica**. Dissertação (Mestrado) Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

SILVA, Fabiana T. dos S. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE). Recife, 2012. 595 f.

SILVA, Luciano F.; SOARES, Jules.; CORREIA, Nestor.; SHINOMYIA, George.; OLIVEIRA JUNIOR, Zolacir. Caminhão com Ciência. In: **X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP - UNESCO) y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad”**, San José, Costa Rica, 2007. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0314-1.pdf>>. Acesso em: 07 mar.2017.

SILVA, Oto M. **A epopeia ignorada**. (A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje). São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Patricia. G. P. **O Ensino da Botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos**. 2008. 146 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

SILVA, Renata Teles. **O jogo infantil e a criança com deficiência visual: desafios para a acessibilidade**. Monografia (Graduação em Lazer e Turismo). Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, 2015. 42p.

SOUZA, Ana. M. M. de.; DEPRESBITERIS, Léa.; MACHADO, Osny. T. M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

SPINK, M. J. P.; FREZZA R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano** – aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

SPINK, MJ. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Cap. I, O conhecimento como construção social. p. 1-25. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/w9q43/pdf/spink-9788579820465-03.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TEIXEIRA, Jonny N.; MURAMATSU, Mikiya; ALVES, Luís A. Comunicações: projeto Arte e Ciência no Parque – uma abordagem de divulgação científica interativa em espaços abertos. Florianópolis, **Cad. Bras. Ens. Fís.**, v. 27, n. 1, p. 171-187, abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2010v27n1p171>>. Acesso em 04 mar.2017.

TEIXEIRA, Mirna B. **Empoderamento de idosos em grupos direcionados à promoção da saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, ENSP, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, 2002.

VICENTINI, Dayanne.; VERÁSTEGUI, Rosa de L. A. A pedagogia crítica no brasil: a perspectiva de Paulo Freire. In: **XVI Semana da Educação VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**: desafios atuais para a educação. ISBN: 978-85-7846-319-9. Universidade Estadual de Londrina. Departamento de Educação. 2015. p.36-47. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/anais-do-evento/artigos/perspectivas-historicas-filosoficas-e-politicas-da-educacao.php>>. Acesso em: 02 fev.2017.

VIGOTSKI, L. S. El niño ciego. In: _____. **Fundamentos de defectología**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74-87. (Obras escogidas, tomo V).

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. A educação inclusiva na percepção dos professores de química. **Ciência & Educação (Bauru)**. V.16, n3, p.585-594, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132010000300006>>. Acesso em: 27mar.2018.

WILLIG, C. **Introducing Qualitative Research in psychology**. Berksshire, ENG: McGraw-Hill Education, 2013.

APÊNDICE A – Agenda da Banca da Ciência em 2017

MÊS	DIA	EVENTO	LOCAL	HORÁRIO
Março	14	EE Irmã Annete Fernandes De Mello	Jd. Keralux	14h – 15h
	14	Reunião ⁸⁶	Laboratório ⁸⁷	16h – 17h30
	15	EACH Portas Abertas	Banca Móvel - EACH	13h – 17h
	21	EE Irmã Annete Fernandes De Mello	Jd. Keralux	14h – 15h
	21	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	28	CCA	Jd. Keralux	14h – 15h15
	28	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
Abril	04	EMEF Arquiteto Luís Saia	São Miguel Paulista	12h – 13h
	04	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	05	EACH Portas Abertas	Banca Móvel - EACH	13h – 17h
	18	EMEF Januário Mantelli Neto	Vila Cisper	12h – 13h
	18	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	25	EMEF Arquiteto Luís Saia	São Miguel Paulista	12h – 13h
	25	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	28	CPTM	Estação USP Leste	11h – 15h
Maio	02	CCA	Jd. Keralux	14h – 15h15
	02	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	09	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	10	EACH Portas Abertas	Banca Móvel - EACH	13h – 17h
	16	CCA	Banca Móvel - EACH	14h – 15h15
	16	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	23	EMEF Arquiteto Luís Saia	São Miguel Paulista	12h – 13h
	23	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	26	CPTM	Estação Tatuapé	11h – 15h
Junho	06	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	07	EACH Portas Abertas	Banca Móvel - EACH	13h – 17h
	13	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	20	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	23	CPTM	Estação Osasco	11h – 15h
Julho	16	Planetário do Carmo	Itaquera	14h – 17h
	30	Planetário do Carmo	Itaquera	14h – 17h
Agosto	08	EE Irmã Annete Fernandes De Mello	Jd. Keralux	14h – 15h
	08	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	15	EE Irmã Annete Fernandes De Mello	Jd. Keralux	14h – 15h
	15	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	16	EACH Portas Abertas	Banca Móvel - EACH	13h – 17h
	17	Semana de SI ⁸⁸	Auditório da EACH	09h – 12h
	22	CCA	Banca Móvel - EACH	14h – 15h15
	22	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	23	Feira de Profissões da USP	Parque CienTec - USP	08h – 17h
	24	Feira de Profissões da USP	Parque CienTec - USP	08h – 17h
	25	Feira de Profissões da USP	Parque CienTec - USP	08h – 17h
	(continua)			
	(conclusão)			

⁸⁶ Praticamente, todas as terças-feiras são dedicadas às reuniões da BC, onde são discutidos os seguintes temas: cronograma; formulações das intervenções e apresentações; artigos para serem escritos; oficinas teóricas-práticas de conteúdos para apresentar na BC; eventos acadêmicos para se inscrever; criação e concerto de experimentos; e, etc.

⁸⁷ O Laboratório de Desenvolvimento de Recursos Didáticos em Ciências da Natureza está localizado na EACH/USP.

⁸⁸ O evento anual *Semana de Sistemas de Informação* é caracterizado pela realização de eventos de cunho técnico-científico-cultural, executados em diferentes formatos, e pela viabilização de trocas de experiências entre alunos e profissionais da academia e da indústria de Sistemas de Informação e áreas correlatas.

Agosto	29	EE Irmã Annete Fernandes De Mello (público infantil)	Banca Móvel – EACH	13h40 – 14h30
	29	EE Irmã Annete Fernandes De Mello	Jd. Keralux	14h – 15h
	29	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
Setembro	01	CPTM	Estação Itaim Paulista	11h – 15h
	12	CCA	Banca Móvel - EACH	14h – 15h15
	12	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	13	EACH Portas Abertas	Banca Móvel - EACH	13h – 17h
	19	EMEF Arquiteto Luís Saia	São Miguel Paulista	12h – 13h
	19	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	26	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	29	Visita à SACNSG	Itaim Paulista	13h – 14h15
Outubro	03	CCA	Banca Móvel - EACH	14h – 15h15
	03	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	04	EACH Portas Abertas	Banca Móvel - EACH	13h – 17h
	06	CPTM	Estação da Luz	11h – 15h
	08	Marcha pela Ciência ⁸⁹	Av. Paulista (SP)	15h – 17h
	10	SACNSG	Itaim Paulista	14h – 15h
	10	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	17	EMEF Arquiteto Luís Saia	São Miguel Paulista	12h – 13h
	17	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	18	Alunos do IAG/USP ⁹⁰	Banca Móvel – EACH e Laboratório	14h – 16h
	24	CCA	Banca Móvel - EACH	14h – 15h15
	24	SACNSG	Itaim Paulista	14h – 15h
	24	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	31	CCA	Banca Móvel - EACH	14h – 15h15
	31	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
Novembro	03	CPTM	Estação São Miguel	11h – 15h
	07	CCA	Banca Móvel - EACH	14h – 15h15
	07	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	08	EACH Portas Abertas	Banca Móvel - EACH	13h – 17h
	14	SACNSG	Itaim Paulista	14h – 15h
	14	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
	21	SACNSG	Itaim Paulista	14h – 15h
	21	Reunião	Laboratório	16h – 17h30
Dezembro	01	CPTM	Estação Brás	11h – 15h

Fonte: Elaborado pela autora.

⁸⁹ A Marcha pela Ciência (ou *March for Science*) é um movimento internacional em prol da valorização da ciência pelas entidades políticas. Esta Marcha do dia 08/10/2017 na Av. Paulista foi contra os cortes orçamentários que ameaçam parar a pesquisa científica no Brasil.

⁹⁰ Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da Universidade de São Paulo.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (destinado aos/as mediadores/as da BC)

Título da pesquisa: “**A BANCA DA CIÊNCIA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO SOBRE A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NA DIFUSÃO CIENTÍFICA**”

Você está sendo convidado(a) a colaborar com pesquisa da mestrandia **Renata Teles da Silva**, sob a orientação do Prof. Dr. **Luis Paulo de Carvalho Piassi**, com o tema acessibilidade. Sua entrevista e colaboração são de suma importância para a pesquisa, visto que ela visa analisar as intervenções da **Banca da Ciência** quanto à acessibilidade atitudinal de seus/as mediadores/as para pessoas com deficiência visual em espaço não-escolar.

Por meio deste instrumento de duas vias, asseguro que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a execução da pesquisa em questão e seu nome estará em anonimato.

Esta pesquisa não oferece riscos à integridade física das pessoas, mas, pode provocar um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor das discussões sobre a exclusão e segregação das pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, inclusive, pelos relatos de vida dos próprios idosos com deficiência visual.

Esta pesquisa apresenta a possibilidade de benefícios à dimensão cultural, intelectual, moral, social dos/as mediadores/as da Banca da Ciência, uma vez que, por um lado, prevê uma formação dos/as mediadores/as voltada para a acessibilidade para atuar com pessoas com deficiência visual, por outro, eles terão contato com pessoas fora de seus convívios sociais. Ao lidarem com as diferenças, a formação da identidade, consequentemente, ocorre no nível local e pessoal. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Ademais, esta pesquisa é benéfica no relacionamento com todas as pessoas, agregando conhecimento, contribuindo para o entendimento desse processo e facilitando quaisquer ações futuras pró-acessibilidade.

Saiba que você pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Eu _____, R.G. _____, declaro, por meio deste termo, que sou membro do grupo **Banca da Ciência**, que concordei em ser entrevistado (a) e a participar da pesquisa em questão por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa que facilitará ações pró-acessibilidade.

Dados de contato da pesquisadora Renata Teles da Silva

E-mail: renata.teles.silva@usp.br

Telefone: [REDACTED]

Endereço da EACH/USP: Rua Arlindo Bettio, 1000. CEP: 03828-000. São Paulo, SP. Brasil

Telefone da secretaria pós-graduação EACH/USP: 3091-8197

São Paulo, ____ de _____ de _____
 Assinatura do(a) participante: _____
 Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE C – Entrevista grupo focal com os/as mediadores/as da BC

1. Apresente-se, por favor, com nome, idade, nome do curso de graduação e o semestre que estão.
2. O que vocês percebem sobre deficiência visual? Como é uma pessoa com deficiência visual?
3. Vocês têm contato ou já tiveram contato com pessoas com deficiência visual? Como é/foi?
4. Vocês tiveram disciplinas na graduação sobre acessibilidade e/ou inclusão e/ou pessoas com altas habilidades/superdotação e/ou deficiência?
5. E cursos extracurriculares que envolvesse algumas dessas temáticas?
6. Vocês já ouviram falar de comunicação sensorial? Sabem o que isso significa ou como seria uma comunicação desse modo?
7. O que vocês entendem por acessibilidade
8. O que seria acessibilidade para pessoas com deficiência visual?
9. O que seria acessibilidade atitudinal?
10. O que seria acessibilidade instrumental?
11. Vocês conseguem elencar quais as problemáticas/dificuldades que uma pessoa com DV, seja criança ou adulto, pode enfrentar no processo educativo?
12. O que significa a palavra inclusão para vocês?
13. Para vocês, como a Banca da Ciência poderia incluir as pessoas com deficiência visual em suas apresentações?

APÊNDICE D – Transcrição da entrevista de grupo focal com os/as mediadores da BC

1. Apresente-se, por favor, com nome, idade, nome do curso de graduação e o semestre que estão. 00:40'

Flávia: Eu sou a Flávia, tenho 20 anos, sou de Licenciatura em Ciências da Natureza e tô no quinto período.

Hugo: Eu sou o Hugo, tenho 38 anos, Ciências da Natureza e eu não sei qual semestre, décimo quarto eu acho (risos).

Mateus: Eu sou o Mateus, tenho 22 anos e estou no nono semestre, também de Ciências da Natureza.

Débora: Eu sou a Débora, tenho 22 anos e estou no nono semestre de Ciência da Natureza.

Samuel: Eu sou o Samuel, tenho 32 anos, Jairo Ribeiro de Castro, sou formado em Química e estou no processo seletivo para o Mestrado.

Jéssica: Eu sou a Jéssica, tenho 22 anos, estou no nono ano período de Ciências da Natureza.

Cecília: Eu sou Cecília, tenho 18 anos e estou no terceiro período de Ciências da Natureza.

Julia: Meu nome é Julia, tenho 23 anos e estou no primeiro semestre de Têxtil e Moda.

Amanda: Sou a Amanda, tenho 23 anos, terceiro período de Ciências da Natureza.

Camila: Eu sou a Camila, eu tenho 18 anos e estou no primeiro período de Têxtil e Moda.

Artur: Eu sou Artur, 20 anos, faço Licenciatura em Ciências da Natureza e estou no quinto semestre.

Isabela: Eu sou a Isabela, sou formada em Ciências Naturais, e estou no processo seletivo para o Mestrado.

Enzo: Meu nome é Enzo, tenho 22 anos, estou estudando Gestão Ambiental e estou no 4º semestre.

Nicolas: Me chamo Nicolas, tenho 20 anos, faço curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e estou no 2º ano, 4º semestre.

2. O que vocês entendem sobre deficiência visual? Como é uma pessoa com deficiência visual? 02:35'

Julia: “Para mim é uma coisa óbvia, uma pessoa que não consegue enxergar”.

Cecília: “Pouca visão também”

[Silêncio]

Pesquisadora: “Todos concordam? ”

Todos: “Sim! ” (Coro)

Enzo: “Para mim, uma pessoa com deficiência visual é uma pessoa com uma incapacidade de enxergar e com a falta de um sentido que é a visão no qual traz a dificuldade para ela no cotidiano”.

Nicolas: “Ah, pessoas que têm dificuldades para enxergar, desde um grau mais baixo, sei lá, problema de visão como a miopia que não enxerga de longe, até uma pessoa com total cegueira, no caso”.

3. Vocês têm contato ou já tiveram contato com pessoas com deficiência visual? Como é/foi? 03:00'

Isabela: “Eu já! Eu já dei aula para dois alunos que tinham, que eles eram cegos, né? Um ficou cego aos 15 e o outro nasceu cego. E para mim como professora foi um desafio, que a gente nunca está preparada, a gente não tem essa preparação na faculdade. Eu acho que o máximo

que eu tive foi para aluno surdo-mudo, mas para aluno com deficiência visual eu não tive. Então, a Ciência é basicamente ela é tato, ela é visão, né. Ela é muito visual. E agora? Você se pega, você precisa pesquisar e tudo mais. Para mim, dar aula para esses alunos, eram 50 alunos na turma, mas eles eram o meu desafio na sala de aula”.

Mateus: “Eu tive uma vez, era no EACH Portas Abertas. Ela não era cem por cento cega, acho que ela tinha um pouco de visão ainda. Que eu me lembre agora, foi a única vez que tive contato, que eu até expliquei para ela o, mostrei para ela o robozinho que fica girando em cima e fica fazendo o desenho com a canetinha. Mas eu também não sabia muito como fazer uma abordagem com ela, porque foi a minha primeira vez e eu não sabia como explicar um negócio que era bem visível. Tentei mostrar para ela onde ligava, mostrei com a mão dela que ela queria saber, como que ligava, mas também, meio que fiquei limitado naquilo. Tive contato, mas não sabia como abordar uma coisa para ela”.

Hugo: “Eu tive ano passado, na Feira de Profissões da USP. Era um rapaz cego. Ele estava acompanhado com uma professora. Eles eram do interior. Estavam por aqui, né? Aí, no começo eu também não sabia muito o que fazer, mas, é, como eu estava na parte dos jogos, eu comecei a mostrar a Torre de Hanói para ele, tem aqueles joguinhos de encaixar as peças, então era muito tato, né? Então ele conseguiu desenvolver bastante. Ele ficou um bom tempo com a gente ali. E foi bacana, mas porque eu estava na parte dos jogos, acho que se tivesse na parte de Física ou Química, eu não sei se eu saberia o que fazer com ele. Eu ia falar o quê? Olha o fogo, olha [Risos].

Julia: continuando o que o Hugo estava dizendo: “Teria que ficar descrevendo para ele para ele poder visualizar da maneira dele”.

Enzo: “Eu tenho um bisavô que tem 98 anos de idade e tem deficiência visual. Não me recordo quando foi que ele perdeu a visão, mas já faz um bom tempo. Eu já tive a experiência de conversar com ele por algumas vezes”.

4. Vocês tiveram disciplinas na graduação que abordasse acessibilidade e/ou inclusão e/ou educação inclusiva e/ou pessoas com deficiência/anormalidade? 06:04’

Hugo: “Na matéria de Metodologia, tem uma aula só disso, que até que veio a Kátia”.

Mateus: “Mas foi só uma aula”.

Hugo: “Mas ela falou alguma coisa, né? Foi uma aula só”.

Mateus: “Em Didática a gente teve e depois em Metodologia para o ensino de Ciências, a gente teve uma aula também sobre isso” [enquanto ele falava, a Débora concordou].

Artur: “Introdução aos Estudos da Educação teve um seminário, apenas”.

Mateus: “Na minha época não teve”.

Cecília: “Em Psicologia da Educação e Temas Contemporâneos, o meu professor deu uma abordagem também, mas não foi nada muito aprofundado não”

Enzo: “Não, nunca tive, nem nunca ouvi falar”.

Nicolas: “Eu tive em Fundamentos da Didática. A professora falava muito sobre inclusão, falava de Paulo Freire, ela comentava algumas coisas que ele tentava incluir todo mundo, mas acho que de visão ou surdez, nunca tive esse contato”.

5. E cursos extracurriculares que envolvesse algumas dessas temáticas? 06:48'

Samuel: “Eu fiz curso para lidar com aluno que tem TDAH. Fiz dois cursos, na verdade, e entra num assunto muito interessante porque a gente não aprende nada de como ensinar pessoas assim, então vai no *feeling*, né? Tu vai pra sala de aula, tu tem n alunos com determinados problemas e depende de ti se tu é capaz ou não de lidar com isso. Eu achei muito legal, inclusive, o último eu fiz ontem. É muito interessante! Eu acho que é uma falha muito grande da nossa formação, até porque, se as escolas do nosso país, se elas têm a inclusão, por que não existe essas disciplinas na grade? Não é coerente para mim. Parece que é uma inclusão de faz de contas”.

6. Vocês já ouviram falar de comunicação sensorial? Sabem o que isso significa ou como seria uma comunicação desse modo? 08:00'

Camila: “Mostrar algo através do toque? ”.

Mateus: “Eu creio que através do toque e de outras sensações também. Não apenas o olhar, mas o ouvir também, o toque, o cheiro, o paladar. Eu imagino que seja isso”.

Cecília: “Na disciplina de Fundamentos da Didática, a gente passou por experiências sensoriais. Então, a gente treinou, por exemplo, uma pessoa não ouvia e a outra não enxergava, a gente trabalhava com dinâmicas assim com um contexto bem Freiriano, porque nossa professora era assim, mas a gente trabalhou vários contextos assim de tipo, você ter que trabalhar com uma pessoa que não está te ouvindo ou que não está te vendo, e você precisa trabalhar em equipe com alguém atrapalhando. A gente trabalhou dinâmicas assim”.

Enzo: “Nunca ouvi falar, mas imagino que seja através do tato, da sensibilidade de sensações no qual ajuda a pessoa com esse tipo de incapacidade, com que ela se comunique, com que ela se relacione com as outras pessoas”.

7. O que vocês entendem por acessibilidade? 09:07'

Mateus: “Que ele possa ser acessível para todas as pessoas, não apenas para quem consegue, digamos, andar normalmente, não ter deficiência, para todas as pessoas, independente da deficiência que ela possa ter. Que aquele lugar seja acessível de alguma forma para ela”.

Enzo: “Acessibilidade é aquilo que precisa incluir a pessoa que tenha incapacidade dentro de uma atividade que ela não está inclusa, e que não necessariamente precise ser só atividades que sejam primordiais, que sejam essenciais para a pessoa se desenvolver na vida, mas atividades extras também, como, por exemplo, algum esporte, algum hobby. Eu acho que a acessibilidade infere a todas essas questões e ela inclui, ela seria uma forma de você incluir as pessoas que estão excluídas, para que elas tenham acesso”.

8. O que seria acessibilidade para pessoas com deficiência visual? 9:37'

Samuel: “Eu já vi projetos numa das feiras de ciências e engenharias de Guarulhos de 2014 que tinha um projeto de um semáforo, por exemplo, que ele apitava.

Hugo: o de Ribeirão Preto fala.

Samuel: “Então, mas na verdade, é que era só um projeto. Quem vê isso realmente funcionando de fato? ”

Hugo: “Não, lá funciona”.

Samuel: “Qual escola que funciona realmente com estas coisas? ”.

Isabela: “Lá em Brasília, todos os semáforos apitam”

Hugo: “Você passa e ele fala, aguarde! ”

Isabela: “Os semáforos lá, eles começam *pam pam*, aí quando tá pra fechar, ele apita muito rápido”.

Hugo: “Ah, na Cidade Universitária é assim também”

Isabela: “Que é para avisar que está para fechar e é muito alto porque está no meio de avenidas, então se for uma coisa baixo... ele é bem alto. Então quando está perto de fechar, ele é bem rápido. Aí né, o cego sabe através do som. Lá a grande maioria são adaptados com sonorização”.

Nicolas: “Ah, é o básico, mas é muito difícil acessibilidade para eles nesse básico, como andar com a bengala, Braille para eles conseguirem ler as coisas. Acho que é bem difícil para eles terem acesso a isso também, então acho que deveria ter uma acessibilidade para a acessibilidade, no caso”.

9. O que seria acessibilidade atitudinal? 10:56’

Cecília: “Seria uma acessibilidade quando uma pessoa ajuda a outra. Por exemplo, aqui na CPTM a gente vê um grupo de pessoas com deficiência visual e aí os guardas da CPTM vêm e auxiliam esse tipo de pessoa. Eles têm um tratamento diferenciado”.

Camila: “Agora que a Cecília falou, acho que é isso” [todos riram].

Isabela: “Mas tem relação, você vê vários lugares escrito, ah esse ônibus é acessível, tem acessibilidade, mas ela não funciona, então ela só está lá escrita. Não adianta você dizer que funciona, mas não funciona. Tem que realmente fazer a coisa acontecer, o governo gosta muito de fazer isso: está mostrando que tudo é acessível para cadeirante, pra cego, para surdo, pra mudo, mas não é. Então você precisa de uma pessoa para fazer isso. Chega lá, *não, mas não é acessível, não vem cá eu te ajudo*. Está, o negócio não está funcionando, pega o cadeirante nas costas ou então *não*. Aquelas que é pra cego, ele vai sempre no banco aí às vezes está lá faltando um buraco. Para a gente parece que não tem importância, a gente passa todos os dias, vê faltando aquele negócio, mas pensa para um cego, aquilo lá é o que leva ele para um caminho, então está faltando um, para ele já bagunçou onde ele quer ir. Na minha faculdade tinha, só que era uma aqui outro ali, outro ali (gesticula com as mãos), era como se fosse um quebra-cabeça pra cego, porque ele não conseguia seguir, porque colaram lá na hora de construir o prédio, mas não teve manutenção, mas está escrito bem grande lá *esse* prédio tem tudo em braille em todas as placas e que tem o chão e tudo mais, só que foi se acabando e ninguém foi repondo, só na hora de construir. Então a gente viu muito que a UFAM começou a receber alunos com problema visual, nosso instituto, só que eles precisavam de alguém, porque o que realmente podia dar aquela independência para eles, não dava, porque fizeram e ficou por isso mesmo, não teve aquela manutenção, e nem as pessoas que trabalham na faculdade tinham, sei lá, a gente não passa por um, na minha formação eu não tive nada a respeito de aluno com deficiência visual. Lá a galera bate muito na tecla do surdo-mudo, então a gente em oficina de libras, a gente faz projetos, tem um congresso em libras, mas a gente não tem nada, parece que só existe surdo-mudo, eu sinto isso, ainda mais depois que a gente conversou, que lá os cegos são meio que esquecidos, então até quando eu tive o contato, eu falei - *Meu Deus, tem gente cega que estuda!* Eu acho que esse

tipo de acessibilidade não adianta você só dizer que tem, ela tem que acontecer, a gente vê muita placa, mas não vê a coisa funcionando para isso.

Hugo: “No Titanic tem uns pisos tátil que vai direto para a parede [risos e comentários – que loucura!]. Tem uns que dá na janela, a pessoa vai e cai lá de cima”.

Artur: “Nossa, Hugo! ”

Hugo: “Mas é verdade, está no segundo e terceiro andar”.

Enzo: “Nunca ouvi falar”.

Nicolas: “Acho que seria acessibilidade nas nossas atitudes, ajudando, essas coisas”.

10. O que seria acessibilidade instrumental? 14:21’

[Os/as mediadores/as ficaram pensando].

Hugo: “Equipamentos que auxiliem a acessibilidade... eu imaginei equipamentos”.

Mateus: “É uma rampa para cadeirante, um piso para o deficiente visual, corrimão”

Hugo: “As placas em braille, talvez”.

Nicolas: “Seria por meio de instrumentos, eu acho, a bengala, o piso podotátil, essas coisas”.

11. Vocês conseguem elencar quais as problemáticas/dificuldades que uma pessoa com DV, seja criança ou adulto, pode enfrentar no processo educativo? 14:50’

Isabela: “Dando aula, a gente começa a perceber que o problema não são eles, né? Somos nós professores, mas acho que a disciplina de Ciências é um pouco mais complicada, porque a gente vincula ela muito à visão de a pessoa observar. –Ah, olha o fogo! – Olha, está subindo. Aí quando você chega com um menino que não enxerga, você prepara uma super aula super animada e chega lá e você vê que aquele aluno está marginalizado, porque ele não participa. Então o que os professores lá na escola falavam é que era tudo oral, mas ele não participava realmente da ciência acontecendo. Então acho que o processo educacional para eles é mais difícil, porque a gente não trabalha para melhorar. Em termos de todos os programas que já participei, eu nunca vi. Eu vejo uma coisa ou outra, mas não que se dediquem para construir algo. A gente faz muito experimento, mas não coisas que pessoas cegas e surdas possam participar. Acho que no processo educacional, uma coisa é você algo que os professores fazem sempre, escreve no quadro e ele [aluno] copia, com ele é tudo oral. Nessa escola que eu dava aula, tinha um interprete em braille. Assim, tinha um aluno que tinha um caderninho e uma folha que ele ia apertando e ia fazendo os furinhos. Só que esse menino que ficou cego não queria fazer. Ele queria que o professor perguntasse e ele respondesse. Ele era assim, o outro não. O outro tinha mais dificuldade, ele preferia escrever. Então a gente também vê a diferença entre quem ficou cego e quem nasceu cego. Porque se eu falar: - ah gente, está ficando azul. Quem ficou cego depois, tem a memória do azul e quem nasceu cego não tem, é um pouco mais difícil. Pelo menos, eu senti bastante. Então eu acho que o processo educacional para eles é mais difícil, porque nós professores não estamos preparados. Eu realmente não me sinto nada capacitada para dar aula para alguém que não enxerga. É realmente algo difícil trabalhar com pessoas que têm uma limitação visual, só que a gente esquece que ela perdeu a visual, mas o tato, o olfato, a audição dela é muito mais apurada, então a gente tem que começar a trabalhar por esses caminhos no processo educacional, porque é mais difícil, ainda mais na escola pública. Assim, você tem uma sala com 40 alunos e 2 cegos, porque a escola é inclusiva, mas o professor está jogado lá e o interprete que vai não ajuda. No meu caso que gosto de dar aula experimental, fica muito difícil dar para esse aluno, porque você não tem suporte, você não tem alguém dentro da sala de aula para te ajudar. Então, o processo educacional para eles em escola

pública, eu acho que é bem mais precário. Antigamente era só escolas para cegos, para surdos, aí não, fora separando, incluindo todo mundo, só que eu percebi que não funciona na prática, não para eles. Eles estão sempre quietinhos ouvindo, mas a parte mais interessante da coisa, da ciência, eles não participam, porque a gente não está preparada para isso. Então tem que vir muito do professor, tipo, tem que partir de você, mas você não teve uma formação. Tipo o Samuel, ele está lá fazendo um curso, mas não é da graduação, ele precisou fazer isso porque ele percebeu a importância. Eu também quando encontrei alunos cegos, eu percebi isso também, preciso dar um jeito nisso para poder ter contato com esses alunos, mas acho que a própria pessoa se assusta muito e o processo educacional não funciona com eles, como deveria funcionar com os outros. Foi nítido para mim nas minhas provas, eles [alunos cegos] tinham muito mais dificuldades que os outros [alunos que enxergam]. Eu estou falando e demonstrando, quem está vendo vai assimilando várias coisas ao mesmo tempo, eles [cegos] não, eles ouvem muito, tanto que eles ficam assim [vira o rosto] ouvido virado para cá e rosto virado para lá. Ao avaliar, você percebe que o rendimento deles acaba sendo menor, mas porque o método de abordagem com eles não é adequado, não que eles não sejam capazes. Muitos professores me falaram para pegar leve com eles. Eu acho que não é assim, acho que a abordagem deve ser diferente, e a abordagem que eu fiz não funcionou muito bem. Percebi quando corrigi a primeira prova e pensei: que desastre eu sou! Isso porque eu não consegui atingi-los de verdade. Eu nunca parei para pensar que eu podia chegar numa sala de aula com alunos com deficiência. O meu processo que eu achava que era tão interessante não funcionou”.

Cecília: “Eu acho que tem uma dificuldade bem grande também na questão de desenvolvimento de coordenação motora fina e grossa, quando a gente está nos estágios iniciais ainda, porque, por exemplo, na EMEI as crianças têm 5 anos e não usam tesoura. Então, é difícil você ensinar uma criança a usar a tesoura normalmente. Ensinar uma criança que já tem uma certa deficiência, ela já vai ter uma dificuldade maior ainda. Aí você tem professoras que estão em salas com 30, 40 crianças. Então, umas das questões que a gente deveria trabalhar também é a adaptação desse tipo de instrumento, como a tesoura. Tem muita criança que trabalha com agulha. Eu não sei se vocês fizeram isso, que você coloca um desenho em cima de uma espuma e vai furando com a agulha, depois você recorta o desenho com a agulha. São atividades que eu já vi bastante no ensino infantil em que você tem que pensar nisso numa realidade de crianças que têm esse tipo de dificuldade. Então acaba que o desenvolvimento tátil vai ser diferente, mesmo por questão que a criança tem esse tipo de deficiência. É toda uma questão de desenvolvimento cognitivo, você vai ter que prestar mais atenção, porque como que eu vou ensinar uma criança a manusear um objeto que ela não vê, ela pode se cortar. É toda uma questão que a gente tem que trabalhar com isso, mas a gente não é preparada”.

Isabela: “E a gente prefere fazer no lugar da criança ou de qualquer outra pessoa... -Não, não, não, deixa que eu faço. É uma coisa que eu ouvi de um aluno que, depois que ele ficou cego, a mãe dele não deixou ele fazer absolutamente nada. Ele queria fazer. Eles [alunos cegos] já andavam sozinhos. Porque eu acho que as pessoas que têm deficiência, eu acho que todos nós, é muito ruim depender de alguém. Então imagina com pessoa cega. Quando eles falavam, -ah, vou para a escola sozinho. Ela à noite a aula, eram alunos de EJA. Ele disse que foram uns três anos para a mãe dele deixar ele começar a andar sozinho, porque ela o levava para a escola, esperava a aula acabar e levava ele para casa. Ele não queria isso, sentia que estava sendo um peso para sua mãe. Acho que é isso, a gente acaba fazendo tudo por eles. Nessa fase de criança, você faz tudo para ela, tem medo que ela se corte, mas aí ela vai continuar dependente das pessoas. Até acontecer, se acontecer, como esse meu aluno que impôs que queria ir sozinho, ser mais independente. Lá [UFAM] eles têm diversos cursos, então ele era bem independente. Ele pegava ônibus comigo e sabia o ponto que era para descer. A gente estava lá conversando

e ele: - Professora, estou indo. E eu: - Como que você está indo? Ele me dizia que sentia os movimentos dos ônibus, que tinha uma curva bem fechada e o ponto dele era depois. Eu já tentei fazer isso várias vezes: fechar os olhos e saber qual era o meu ponto. Não tem como para mim, mas ele desenvolveu isso porque ele não enxerga. Mas assim, ele desenvolveu isso, porque ele sentia a necessidade de se sentir independente, porque até então era só a mãe dele que fazia tudo por ele. Então acho que isso vem desde criança, né? Ele não desenvolve toda essa coordenação motora, mas quando é mais velho continua sendo dependente”.

Cecília: “Tem que respeitar a independência como parte do processo de desenvolvimento cognitivo. Isso eu acho muito importante, não tirar a autonomia da pessoa porque ela possui algum tipo de deficiência. Eu estudei com um menino que ele tinha deficiência visual, acho que ele tinha 20% da visão, e os professores começaram a substituir o material que ele utilizava por tablet, e ele era pequeno. Foi horrível porque o movimento de pinça que deveria ser trabalhado não foi. Então você substituir um movimento superimportante, para aprender, por exemplo, pegar um lápis. Sei lá, ele não vai escrever normalmente, mas, por exemplo, para fazer o braille, ele perdeu esse movimento, foi um movimento que deveria ser desenvolvido e não foi. Ele tinha um movimento muito bom de escorregar as coisas para o lado por causa do tablet. Mas assim, as coordenações motoras dele não eram tão boas, e na hora de comer, você percebe isso. Ele tinha dificuldade ao segurar e foi um ponto a ser trabalhado. São coisas que a gente não imagina que vão ter tantas consequências, mas tem, porque uma coisa está relacionada a outra”.

Enzo: “Eu acho que algumas das principais problemáticas para uma pessoa com deficiência visual no processo educativo seja talvez a timidez da pessoa de estar ali fora de um ambiente, uma realidade que ela não está acostumada, tipo, na escola, às vezes ela sempre viveu em casa com a deficiência dela, mas nunca saiu para aprender, para ter a experiência de aprender algo. Aí a dificuldade seria a timidez da pessoa. A timidez também ligada ao educador, às vezes ele não ter a experiência com uma pessoa com deficiência e ele ter algum tipo de receio, de como ele deve abordar a pessoa que tem certo tipo de incapacidade. Acho que a problemática de como abordar exatamente, de como passar esse conhecimento para a pessoa que tem a incapacidade. Como passar o conhecimento eu vejo como uma problemática relevante. A inclusão e exclusão, como você vai incluir e como fazer para não excluir a pessoa, sempre deixar ela dentro do aprendizado, para que ela não fique a parte do processo educativo, para que ela não fique prejudicada e não se sinta inferior a outra pessoa que tenha uma pessoa que tenha capacidade visual. Incluir para que ela veja que todos são iguais e que ela se sinta à vontade bem no processo educativo para que ela possa aprender”.

Nicolas: “Eu acho que o meio educativo que a gente tem hoje é muito visual. A gente trabalha muito com lousa, slides, acho que isso já prejudica muito o meio que ela [pessoa com DV] vai ter uma educação. É difícil você ver uma escola com suporte para receber esse tipo de alunos, então a educação deles é diferente e não chega da mesma forma”.

12. O que significa a palavra inclusão para vocês? Para vocês, o que é incluir? 24:20’

Samuel: “Na prática ou teoricamente? Porque no Brasil é teórico, né? [Risos dos demais membros]. Eu trabalho em três escolas particulares desde uma de classe média baixa até uma escola da elite da sociedade. Se fala muito em inclusão, mas ela não acontece, por exemplo, nestes lugares. Na verdade, alunos com certas deficiências [gesticula os dedos fazendo sinal de aspas] eles atrapalhariam o rendimento da turma, então eles são meio que conduzidos a mudar de escola. No começo da minha profissão, eu trabalhei nove meses em uma escola pública e alunos de inclusão são meros ouvintes. É como se inclusão fosse apenas de interação, ele é

incluído porque ele convive com as pessoas que não tem deficiência. Um problema que eu tive recentemente em uma escola com um menino do oitavo ano, que inclusive é sobrinho da vice-diretora, eu perguntei sobre ele porque um dia ele seria meu aluno e me responderam que ele era só um ouvinte. Gente, olha que maldade! A criança está lá desde sempre e ninguém olhou para ele como alguém que tem que aprender, ele só está lá. Imagina fazer uma criança ficar 6 horas sentada sem ninguém dar a mínima para ele. É uma maldade muito grande e é uma realidade. É a minha opinião! ”.

[Os/as mediadores/as ficam quietos. Alguns com a cabeça baixa refletindo, outros se sentindo incomodados com a pergunta. Disse que não há certo ou errado, só gostaria de saber a opinião deles]

Cecília: “É que muitas vezes, por inclusão você coloca e deixa. É meio o que o Samuel falou. Colocam uma criança com deficiência numa sala com todas as outras crianças sem deficiência e vão embora. Eu não vejo isso como uma maneira efetiva. Eu convivo com uma criança que tem autismo em um grau alto, então, se você colocar essa criança num convívio com outras crianças e falar que elas vão aprender do mesmo jeito, elas não vão. Esse menino não vai aprender, pois ele precisa de um acompanhamento totalmente diferenciado, ele precisa de duas assistentes. É um processo diferente e você não tem que preparar essa criança, mas sim a sala inteira. Vai ter que preparar todas as crianças, vai ter que preparar toda a equipe pedagógica. As crianças são mais fáceis de trabalhar, muitas vezes a resistência é na equipe pedagógica, pois tem muitos professores e coordenadores que não estão prontos. Então eles não vão chegar para a mãe e falar que não quer o filho dela, eles vão receber a criança, mas a que custo? Eles vão trabalhar com essa criança? Vão realmente inclui-la? Muitas vezes eu não vejo isso acontecendo. Eu vejo que a criança está lá, mas ela não tem contato nenhum, ela não tem vínculo, ela só está lá. É o que o Samuel falou: é bem ouvinte”.

Samuel: “Tanto que tem algumas escolas especializadas para surdos, eu já vi escolas para surdos, por exemplo, mas para cegos não”.

Cecília: “Eu também nunca vi”.

Isabela: “Eu acho que a deficiência visual foi o que eu sempre senti uma dificuldade. Esse negócio de inclusão... isso que o Samuel falou, tem escola particular que eu fiz estágio e o cara não fala que não aceita o filho da pessoa, mas fala que acha que sua escola não é um lugar bom, que ele [aluno com deficiência] não vai conseguir aprender, que não tem um profissional adequado. Tenta mostrar para família que eles estão realmente preocupados, mas que aquela escola não é um bom lugar. O problema é que a escola não para para refletir sobre a ação dela. Ela simplesmente fala que não pode ficar com o aluno e a mãe que se vire para achar. Isso em escola pública acontece muito, porque, de cada cem escolas, uma se diz inclusiva e ela é muito longe da casa desse menino, que era o caso desses meninos lá, dificultando muito mais o acesso, por isso a criança, na maioria das vezes, não estuda. Muitas vezes a mãe prefere não levar seu filho para a escola pela distância, pela dificuldade, e quando vai, ela não é inclusiva. Ela é interativa: - Fica aqui, sendo ao lado do menino. E assim, uma coisa que eu vi muito, é pessoas com eficiência, é, eu não sei, eu dei aula no EJA, dei aula para surdo, surdo-mudo e para esses dois meninos cegos, só que eles vão arrumar um amigo, eles vão pegar alguém que vai sentar todo dia ao lado deles e vai ficar falando e vai ajudar. Então assim, não é a escola que está dando, como a Cecília falou, você tem que preparar uma sala, você tem que preparar todo mundo, mas não, ele chegou lá, assustou todo mundo pela deficiência, ficou lá quietinho. Eu, no caso, ia ficar conversando com ele. Então todos que queriam saber do aluno cego

perguntavam para o amigo que sempre o ajudava, porque o contato dele [aluno cego] era com ele [amigo], e não com a escola ou pedagoga ou professora intérprete de braille. Essa professora tinha poucos alunos, mas acho que o que falta às vezes para o próprio professor e escola é o vínculo afetivo. Ele [aluno com deficiência] precisa se sentir seguro, porque ele já se sente muito excluído. Então se você só coloca ele na sala e trata ele como mero ouvinte, ele vai ser realmente um mero ouvinte. Muitos alegam que é porque ele é cego, não, não é porque ele é cego ou mudo ou surdo, é porque você não soube abordar, você não soube como fazer aquilo. Não sei aqui, porque eu não conheço muito, mas em Brasília tem, mas são escolas que têm uma placa enorme na frente como escola inclusiva e tudo mais, mas não são, é só fachada, porque lá dentro não tem profissional preparado, os alunos não estão preparados. Então quando ele acha alguém que pode auxiliar ele, porque o professor tem vários alunos e não consegue se dedicar para um específico, então ele fica com aquele colega e aí esse colega que auxilia ele no processo de ensino. O que o amigo entender do professor, ele vai falar para o aluno cego em seu ouvido, então ele não está aprendendo com o professor, ele está aprendendo com o amigo. É assim que acontece. Percebi que esse amigo começou a aprender braille de tanto que ficava com o aluno cego. Por ser do EJA, eles eram mais velhos, era um senhor com uns 50 anos com um menino [cego] que tinha 22 e estavam no sétimo ano ainda. Então o processo desse aluno [cego] era facilitado por esse outro aluno, não pela escola”.

Cecília: “Tem um filme bem bacana sobre isso chamado *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*, vocês já assistiram? Tem todo um contexto por trás, mas o menino era cego e ele estuda numa escola que assim, dá para ver que tem um certo tipo de acessibilidade, mas não é grande. Então ele sempre está com uma amiga, mas até um dia que chega um garoto que vai ajudar ele, e a ajuda se torna maior, e é bem isso que a Isabela falou, ele vai ajudar como se ele estivesse ensinando, então o processo de ensino vai passar por esse menino. Foi um filme bem bacana, premiado, acho que em Cannes, não sei, mas é um filme brasileiro”.

Samuel: “Para não ficar somente na crítica, eu conheci em 2015 uma russa que o marido veio para o Brasil para dar aula na UFSCAR. Encontrei ela numa trilha e a gente ficou três dias com muito assunto, porque né, não tinha muito o que fazer a não ser andar. E conversando sobre educação, perguntei a diferença entre lá e aqui. Ela falou que uma das coisas mais marcantes pra ela é a questão inclusiva no Brasil, porque lá na Rússia é o oposto daqui, pois os pais falam que não quer seus filhos com gente assim [com deficiência]. A gente critica, porque o sistema é bem falho, mas, pelo menos, existe um sistema”.

Jéssica: “Sei lá, quando se tem, no caso, dos meninos cegos um amigo que ajuda eles, ok. Na escola onde faço estágio, eles têm um programa assim de inclusão entre um milhão de aspas. Não são alunos cegos, são alunos com paralisia cerebral e fica uma estagiária contratada para ficar somente com aquele aluno. Elas entram na sala, sentam ao lado do aluno e o aluno fica lá. A professora está dando aula, e todo mundo, não só os alunos da professora, inclusive esta estagiária que fica com um aluno ignorando ele. Tinha um aluno que, em uma das aulas que assisti, era aula de Ciências, e aí a estagiária que ficava com ele, pegava um livro e dava para ele ficar lendo e um lápis para ele desenhar. Ela ficava com uma cara de tédio. E uma outra estagiária que ficava com uma menina com também paralisia cerebral, ela andava com aquelas cadeiras de rodas e tals, e a estagiária estava dormindo, enquanto a menina estava supostamente assistindo aula e a professora dando aula para o resto dos alunos. A menina começou a gritar, começou a ficar estressada, a estagiária levantou e saiu com a menina. É bem pesado. Quando a gente tem alunos que dão suporte para esses alunos, acho que é um ponto ainda positivo. Tudo bem que são deficiências diferentes, mas eu fiquei bem chocada”.

Nicolas: “É a pessoa estar incluída no meio, e não estar no meio só, é fazer parte daquilo. É estar realmente no meio e não estar dentro para fazer volume”.

Enzo: “Incluir é fazer parte. Para mim é isso, é fazer parte de qualquer realidade. Que mesmo aparente não ser, é mostrar que é para todos com qualquer outra situação que ela esteja passando na vida”.

13. Vocês acham que um dia a sociedade pode se tornar totalmente acessível, ou isso é uma coisa utópica. Justifique. 33:50’

Samuel: “Eu acho que sim, a gente pode sim, porque rumo a isso. Chega um momento que não pode mais fazer de conta que não se vê, não se importa. Eu não sei quanto tempo, mas eu não acredito que não seja possível pela humanidade perder essa humanidade, segregar. Essa é a minha justificativa”.

Jéssica: “Eu acredito o contrário, eu acredito que seja uma utopia, porque eu acho que a humanidade já está perdendo a própria humanidade. Então eu não sei se daqui a tantos anos será possível, acho que não. Eu não tenho tanta fé assim na humanidade”.

Artur: “Eu sigo a linha de pensamento da Jéssica. No mundo real que vivemos, acho difícil uma inclusão de mundo perfeito. Pois na tendência do mundo, por incrível que pareça, está sempre a piorar. Eu acho muito difícil viver num mundo bonito, não que eu seja contra esse mundo, mas palpável [bate na mesa], se existir, é daqui a muito tempo que aí é uma outra sociedade que eu já não sei se a gente poderia falar que é uma evolução desta sociedade que vivemos, seria uma nova. Mas a que estamos, não chega a esse ponto. Essa teria que sucumbir para a nova surgir

[O restante dos/as mediadores/as ri e fala que teria que dizimar esta sociedade]

Isabela: “Processo evolutivo de novo? ”

Artur: “Tipo isso”

Samuel: “No caso é só para expor o que se acredita e não criar uma discussão sobre isso? ”

Pesquisadora: “Vocês estão livres para falar o que quiserem”

Samuel: “Se a gente deixar de existir, então para quê melhorar? [todos riem] eu acredito que a cada tempo vai ter avanço de tecnologia, avanço de consciência. Eu acredito que sim, não sei se é em 100 mil anos, não sei, mas acredito que sim. Eu não consigo imaginar um futuro com segregação, não consigo”.

Isabela: “Eu concordo com o Jairo porque é uma coisa que a gente está vendo que a sociedade está passando por uma crise moral, ética e tudo, só que é uma crise que vai servir para melhorar. Hoje parece que vai acabar tudo, é o caos, mas acho que muita coisa já melhorou em vários aspectos, em vários campos. Eu acho que nesse eles existem, as pessoas cegas, as pessoas que têm limitações. Acho que vai demorar bastante, bastante mesmo, mas eu acredito que sim, o que depende muito é dessa crise que estamos passando, sociedade brasileira mesmo, ética e moral. Porque todo mundo é bom, no meio de todo mundo eu não sou racista, no meio de todo

mundo eu não sou homofóbica, no meio de todo mundo eu sou super inclusiva, mas dentro da minha casa eu não sou assim. Então isso vai demorar um pouco para sair. É uma coisa que eu sempre digo, essa coisa de ser, esse jeitinho brasileiro, essa coisa negativa que o brasileiro tem está no DNA, você tira pelos seus colonizadores, só mandaram para cá pessoas que Portugal não queria. Então gente, as únicas pessoas boas que estavam aqui e que não queriam estar aqui eram os negros, além dos índios, porque de resto. Tem até um livro que fala disso, você tem que lutar o seu DNA mesmo. É um termo de consciência que vai demorar bastante. Vai da consciência de cada uma é uma expressão muito perigosa, porque eu acho que a gente está numa crise que, se ninguém está vendo, então estou nem aí. Igual a menina que ninguém está vendo, ninguém está nem notando que a menina com problema está nessa sala, então vou dormir, até a hora que ela faz barulho. E só tirou por quê? Porque incomodou. Não é porque está preocupada com ela. Eu ia para um grupo em Manaus que era um abrigo para quem tinha paralisia cerebral e acabou recebendo essas pessoas que eram abandonadas por suas famílias. Lá eu sentia que tinha todo um trabalho, mas no começo, uns 3 anos atrás quando a gente ia fazer os projetos e levar um pouco de alegria para eles, eu sentia que era assim: fez barulho, tira; está se babando, esconde. Porque às vezes a gente filmava e, poxa, não é assim. Com o tempo, eu vi melhoras nesse grupo, nessa casa, entendeu? Então acho que a tendência é melhorar. Vai demorar bastante, bastante mesmo”.

Samuel: “Eu vi ontem lá no curso que pegavam crianças que tinha TDAH para fazer leucotomia, tratamento de choque para saber quais eram os efeitos e consequências. Hoje não é permitido algo nesse sentido, logo, é um avanço da humanidade, né? É a minha opinião sobre isso. Então, acredito que daqui a muito tempo acabe sim”.

Cecília: “Eu não sei se vocês estavam na semana de LCN do ano passado, mas o primeiro doutor surdo-mudo do Brasil estava aqui, ele veio dar uma palestra para a gente. Ele era doutor e veio contar a experiência de vida dele para a gente. Ele montou uma apresentação, foi auxiliado. Eu não sei se vocês sabem, mas a gente tem um professor titular na EACH que tem TDAH e ele é um super professor, um dos professores mais renomados que a gente tem no campus. Então eu acredito que as coisas vão melhorar, eu acredito que a gente pode sim chegar nesse estágio. Eu sei que vai demorar, mas assim, eu vejo que essas que a gente está incluindo, isso vai voltar para elas. Porque esse moço que veio aqui que ele é doutor, ele quer mudar esse tipo de coisa, porque ele queria continuar na área acadêmica, mas ele era surdo-mudo. Foi toda uma luta para ele conseguir e ele viu que pode ajudar as outras pessoas a fazerem isso. Então o trabalho dele é ajudar outras pessoas a seguir o caminho que ele seguiu. Isso é muito bacana, isso é muito importante. Esse outro professor que a gente tem, tem um programa dele que é voltado para isso. Ele é um professor que não consegue ficar parado e ele explicou para a gente. No primeiro dia de aula ele explicou que tinha TDAH e muito dos cursos dele é voltado para pessoas que possuem esse tipo de transtorno, o que é superbacana, porque tem uma plataforma virtual que tem, por exemplo, coisas que deixam a gente mais focado, um jogo de cores que é tudo feito para que as pessoas consigam manter a atenção, porque às vezes a gente não consegue se concentrar e eles pensaram nisso. Tem todo um contexto de criação e tudo mais. Isso é muito bacana. São pessoas que chegaram onde elas queriam e estão ajudando as outras. Então eu acho que sim, que dá para chegar lá sim. Talvez demore, mas eu não acho que seja utopia”.

Artur: “A gente pensar que vai existir um local para inclusão, é uma coisa, agora um mundo [ênfase ao falar mundo] inclusivo, é outra coisa”.

14. Para vocês, como a Banca da Ciência poderia incluir as pessoas com DV em suas apresentações? 41:43'

Todos: “Sim!” [Coro].

Isabela: “É um desafio, né? Vem de nós, do grupo em si, se dedicar para que isso aconteça. A gente tem que parar de fingir que eles não existem. Não é nem que a gente finge, a gente esquece, porque assim, não é uma coisa que, quem tem pessoas assim na família que teve esses tipos de limitação, é diferente, né? Agora a gente, eu não tenho na família, então a gente acaba esquecendo, porque essas pessoas, elas acabam ficando muito em casa e você não encontra elas por aí, então isso tudo dificulta. Então, a partir do momento que você encontra, você para para pensar. Acho que o Hugo deve ter parado e falado: nossa, a gente precisa ver uma coisa para quando uma pessoa com alguma limitação chegar, a gente conseguir inclui-la, não deixar a margem, né? Ou então às vezes o cara é cego, mas o cara que está ajudando ele fala *fica aqui que eu vou ver um negócio*. É um pouco estranho, né? Eu acho que dá sim, basta a gente trabalhar junto e conhecer mais sobre isso”.

Samuel: “Visão não é a única forma de aprendizado, né? ”.

Isabela: “Isso que a gente tem que desconstruir, né? ”.

Hugo: “Quando a gente estava na Barra Funda, chegou um surdo-mudo e a gente conseguiu desenvolver um trabalho com ele”.

Cecília: “Acho que surdo-mudo não é fácil”

Hugo: “Sempre que a gente precisou, mesmo não estando 100% adaptado, a gente nunca preparou nada voltado especialmente para isso, a gente não teve um treinamento para isso, mas a gente nunca deixou de atender ninguém. Eu acho que todos gostaram e foi muito bom”

Artur: “O esquema é segregar quem não apoia a inclusão, só que aí você já segrega, não é inclusão”.

Enzo: “Acho que com experimentos que tragam de forma inclusiva. Acho que a Banca é muito promissora no que diz respeito a incluir as pessoas nesse processo educativo da Ciência e, pela Banca ter como característica esse estímulo a Ciência, eu a vejo como protagonista na inclusão de pessoas com incapacidade. A Banca já tem essa ideia de incluir pessoas que estão a quem pela própria condição social, condição socioeconômica. E eu vejo também que a Banca tem esse papel sim, e mais ainda de incluir também as pessoas que têm incapacidades visuais, com os experimentos sensoriais, a coisa do tato, alguma coisa do olfato, alguma coisa que estimule os outros sentidos para que deixe a pessoa inclusa nesse processo educativo da Ciência abordando as áreas que a Banca aborda”.

Nicolas: “Eu acho que a gente poderia tentar umas coisas mais táteis para as pessoas com deficiência visual fazerem as coisas sozinhas e se sentirem mais independentes”.

APÊNDICE E – Termo de autorização da Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Silvina Fernandes dos Santos, RG [REDACTED]
CPF [REDACTED], declaro, por meio deste termo, que autorizo a mestrande Renata
Teles da Silva, RG [REDACTED] CPF [REDACTED] a coletar dados na Sociedade
Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia, localizada na Rua Manuel Barbalho de
Lima, 64, Itaim Paulista, São Paulo – SP, para a sua pesquisa intitulada “A BANCA DA
CIÊNCIA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO SOBRE A
ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NA DIFUSÃO CIENTÍFICA”, sob a orientação do
Prof. Dr. Luis Paulo de Carvalho Plassi, com o tema acessibilidade.

São Paulo, 25 de setembro de 2017

Assinatura do responsável institucional

APÊNDICE F – Termo de consentimento livre e esclarecido (destinado aos idosos da SACNSG)

Título da pesquisa: “**A BANCA DA CIÊNCIA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO SOBRE A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NA DIFUSÃO CIENTÍFICA**”

Você está sendo convidado(a) a colaborar com pesquisa da mestrandia **Renata Teles da Silva**, sob a orientação do Prof. Dr. **Luis Paulo de Carvalho Piassi**, com o tema acessibilidade. Sua entrevista e colaboração são de suma importância para a pesquisa, visto que ela visa analisar as intervenções da **Banca da Ciência** quanto à acessibilidade atitudinal de seus/as mediadores/as para pessoas com deficiência visual em espaço não-escolar.

Por meio deste instrumento de duas vias, asseguro que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a execução da pesquisa em questão e seu nome estará em anonimato.

Esta pesquisa não oferece riscos à integridade física das pessoas, mas, pode provocar um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor das discussões sobre a exclusão e segregação das pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, inclusive, pelos relatos de vida dos próprios idosos com deficiência visual.

Esta pesquisa apresenta a possibilidade de benefícios à dimensão cultural, intelectual, moral, social dos/as mediadores/as da Banca da Ciência, uma vez que, por um lado, prevê uma formação dos/as mediadores/as voltada para a acessibilidade para atuar com pessoas com deficiência visual, por outro, eles terão contato com pessoas fora de seus convívios sociais. Ao lidarem com as diferenças, a formação da identidade, conseqüentemente, ocorre no nível local e pessoal. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Ademais, esta pesquisa é benéfica no relacionamento com todas as pessoas, agregando conhecimento, contribuindo para o entendimento desse processo e facilitando quaisquer ações futuras pró-acessibilidade.

Saiba que você pode desistir da pesquisa a qualquer momento.

Eu _____, R.G. _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e a participar da pesquisa em questão por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa que facilitará ações pró-acessibilidade.

Dados de contato da pesquisadora Renata Teles da Silva

E-mail: renata.teles.silva@usp.br

Telefone: [REDACTED]

Endereço da EACH/USP: Rua Arlindo Bettio, 1000. CEP: 03828-000. São Paulo, SP. Brasil

Telefone da secretaria pós-graduação EACH/USP: 3091-8197

São Paulo, ____ de _____ de _____
Assinatura do(a) participante: _____
Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE G – Informações para obter sobre os idosos com DV no dia da visita à SACNSG

Nome:

Idade:

Ocupação:

1. Causa da deficiência visual
2. Se houve muitas mudanças na vida dele(a) depois da perda da visão. Se sim, quais?
3. Se com a cegueira, ele(a) deixou de exercer alguma atividade que gostava e o porquê.
4. Se a relação com a família e amigos mudou depois da cegueira.
5. Se com a deficiência visual, as pessoas, de modo geral (no trabalho, na escola/faculdade, no supermercado, no transporte público, no hospital...), passaram a trata-lo(a) de modo diferente.
6. Se depois que ele(a) se tornou uma pessoa com DV, já passou por algum constrangimento no modo como as pessoas o(a) trataram.
7. Se ele(a) gosta de Ciências. Se sim, o que mais gosta; se não, o porquê.
8. O que espera das intervenções que iremos realizar/ se tem alguma sugestão.

APÊNDICE H – Plano da oficina teórico-prática

Horário	Atividade	Descrição	Justificativa
15:00	<u>Aula teórica:</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação de alguns conceitos: • Inclusão • Acessibilidade • Experiência Perceptiva • Comunicação Sensorial 	Contribuição para o entendimento desses conceitos e facilitação de quaisquer ações futuras pró-acessibilidade.
15:30	<u>Atividade prática:</u> Vivência – Acesso ao audiovisual sem a visão	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência e reflexão sobre apreciação de um produto cultural audiovisual usando os diversos sentidos sem a visão e conversa orientada sobre a experiência. • (1) vendar os olhos dos mediadores e colocar o começo de um filme SEM audiodescrição; (2) ainda com os olhos vendados, reiniciar o mesmo filme COM audiodescrição; e, (3) depois, sem venda nos olhos, reiniciar o filme SEM audiodescrição. 	A audiodescrição é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal. Logo, é importante introduzir a audiodescrição com os/as mediadores/as na prática para eles compreenderem sua importância.
16:00	<u>Aula Teórica e prática:</u> Audiodescrição aberta no ato de brincar e jogar	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar os principais conceitos: • O que é audiodescrição • Benefícios • Público alvo • Aplicabilidade • Tipos de audiodescrição • Dicas de condução e orientação – pessoas com deficiência visual 	Depois de serem apresentados à audiodescrição na prática, é importante que compreendam e saibam como aplicá-la com as pessoas cegas e com baixa visão nas apresentações da Banca.
16:15	<u>Aula Teórica:</u> Eliminação de barreiras atitudinais para pessoas com deficiência.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de conteúdo e dicas de convivência para relacionamento com pessoas com deficiência. • Vídeo “Dicas de convivência”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KWzHiZZUc20> 	É de suma importância que o/a mediador/a consiga perceber a pessoa cega ou com baixa visão sem atitudes preconceituosas, estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias.
16:30	<u>Atividade Prática:</u> Vivência – Percepção sensorial	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de duplas (o sem venda guia o vendado e vice-versa) para vivência e reflexão de apreciação dos lugares na EACH usando os diversos sentidos sem a visão. 	Vivência onde o/a mediador/a vai usar os diversos sentidos sem a visão e vai saber como conduzir e orientar uma pessoa que não está enxergando.
17:00-17:20	Devolutiva	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa orientada sobre a experiência. 	

APÊNDICE I – Palavra-cruzada utilizada na segunda intervenção com a temática Sistema Solar

1. O Sistema Solar corresponde a um conjunto formado pelo sol, asteroides, satélites, meteoros, cometas e quantos planetas? **OITO**
2. Nome do satélite natural da Terra, conhecido por suas quatro fases. **LUA**
3. Quantidade de horas para a rotação do Planeta Terra. **VINTE E QUATRO**
4. Nome do planeta vermelho. **MARTE**
5. Planeta mais próximo do sol. **MERCURIO**
6. Planeta mais distante do sol. **NETUNO**
7. Planeta que possui anéis. **SATURNO**
8. Maior planeta do Sistema Solar. **JUPITER**
9. Devido ao seu forte brilho, como é conhecido o planeta Vênus? **ESTRELA D'ALVA**
10. O corpo central e maior do Sistema Solar, e a maior fonte de energia para os fenômenos superfície da Terra, tal como o crescimento das plantas, ventos, correntes oceânicas e o ciclo da água. **SOL**

APÊNDICE J – Ficha para os/as mediadores preencherem acerca de cada intervenção na Sociedade Assistencial para Cegos Nossa Senhora da Guia

Mediador/a: _____

Data da intervenção: ____/ ____/ ____

Temática da intervenção: _____

- 1) O que mais te marcou nesta intervenção?
- 2) Você aprendeu algo nesta intervenção?
- 3) A intervenção foi feita conforme o planejado? Teve alguma situação adversa ou não prevista? Se sim, como você reagiu a ela?
- 4) O que poderia ser feito para melhorá-la?
- 5) Você teve alguma dificuldade durante a intervenção? Se sim, qual(is)?
- 6) Você sentiu que faltou mais preparação em algum ponto? Justifique.
- 7) Se quiser, deixe algum comentário e/ou sugestão e/ou crítica.

APÊNDICE K – Entrevista aberta com os/as mediadores/as da BC

- 1.** Conte-me um pouco da sua trajetória na USP. Curso; o que representa para você estar na universidade; o que gosta e o que não gosta; o curso que você faz é o que sempre quis ou acabou seguindo outro caminho acadêmico?
- 2.** Quais são suas metas como estudante? Metas para o futuro acadêmico e profissional?
- 3.** Você tem alguma bolsa ou é voluntário(a)? O que te motivou a participar do projeto?
- 4.** Quais são as suas características pessoais que contribuem para as atividades na Banca? Quais te atrapalham?
- 5.** O que você mais gosta de fazer no grupo e o que menos gosta?
- 6.** Além do projeto Banca da Ciência, você se envolve em mais alguma outra atividade na USP, como C.A ou EACH Social, por exemplo?
- 7.** Você acha que as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que você exerce na universidade?
Se a resposta for NÃO, por quê?
Se SIM, acha que elas teriam alguma barreira/ dificuldade? Quais e por quê?
- 8. Para os que foram à visita na SACNSG:** Conte-me o que achou da visita à associação de idosos com deficiência visual. O que mais te marcou?
- 9.** Estar na Banca atuando com pessoas com DV contribuiu para sua formação?
- 10. Para os que NÃO foram às intervenções:** Você não foi à associação, mas ajudou a formular as intervenções acessíveis para pessoas cegas, conte o que achou dessa experiência. Ela contribuiu para sua formação? Você aprendeu alguma coisa?
- 11.** Pensamos em atuar no ano que vem em associações para pessoas cegas, tentar incluir todas as faixas etárias, não apenas os idosos. Quais dificuldades você acha que podemos enfrentar? Você tem alguma sugestão, crítica e/ou melhoria?

APÊNDICE L – Transcrição da entrevista individual aberta com os/as mediadores/as da BC

CAMILA

1. Conte um pouco da sua trajetória na USP. Curso; o que representa para você estar na universidade; o que gosta e o que não gosta; o curso que você faz é o que sempre quis ou acabou seguindo outro caminho acadêmico?

“Têxtil e Moda foi a minha primeira opção, depois de várias opções. Eu fiz vestibular com esse curso, porém eu pretendo mudar para Biotecnologia em 2018, pois eu não me adaptei”.

2. Quais são suas metas como estudante? Metas para o futuro acadêmico e profissional?
(00:48’)

“Eu pretendo trabalhar ou na área de pesquisa laboratorial ou na parte acadêmica, ser professora universitária ou coisa do tipo”.

3. Você tem alguma bolsa ou é voluntária? O que te motivou a participar do projeto?
(01:08’)

“Eu sou voluntária há quase um ano. Eu fiz uma disciplina com o Piassi e ele falou sobre os grupos. Eu queria entrar no LUCIA, de literatura, se não me engano, porém, eu perdi as reuniões, e aí quando nós tivemos que fazer um dos trabalhos dele [Piassi], ele mostrou o laboratório, nós fomos lá conhecer e aí eu fiquei encantada com as coisas feitas com materiais de baixo custo, e a Banca, banca móvel me fez ficar interessada para entrar. Eu entrei com uma amiga, porém ela ficou só em uma reunião, e aí eu continuei”.

4. Quais são as suas características pessoais que contribuem para as atividades na Banca? Quais te atrapalham? (02:20’)

“Eu sou tímida, mas na hora de apresentar a Banca, eu acho que consigo falar bem, expor bastante. O que eu consigo melhor, talvez seja o conhecimento sobre as outras partes, porque eu me foquei muito na parte dos jogos lógicos, talvez procurar mais sobre astronomia e outras coisas”.

5. O que você mais gosta de fazer no grupo e o que menos gosta? (02:50’)

“Eu gosto das apresentações, as apresentações físicas na EACH. E o que eu não gosto são as intervenções nas escolas, que nem a do Arquiteto, pois tinha meia dúzia de crianças e elas não estavam tão interessadas assim”.

6. Além do projeto Banca da Ciência, você se envolve em mais alguma outra atividade na USP, como C.A ou EACH Social, por exemplo? (03:28')

“Eu faço parte da equipe de *Cheerleaders*”.

7. Você acha que as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que você exerce na universidade? Se SIM, acha que elas teriam alguma barreira/dificuldade? Se SIM, quais e por quê? / Se a resposta for NÃO, por quê? (03:55')

“Com certeza não, porque depois de todo o projeto da Banca, eu percebo que quase nada ela poderia fazer sozinha. Ela teria que ter uma ajuda para andar, porque os pisos não são bons. Nos esportes, ninguém está acostumado, ninguém sabe lidar com alguma pessoa que tem algum tipo de deficiência. E nos projetos, a não ser os projetos muito muito focados, mas eles não seriam os participantes, os realizadores dos projetos, eles seriam mais pessoas usadas para pesquisa, ao invés de promotores da pesquisa”.

10. Você não foi à associação, mas ajudou a formular as intervenções acessíveis para pessoas cegas, conte o que achou dessa experiência. Ela contribuiu para sua formação? Você aprendeu alguma coisa? (05:05')

“Com certeza! Eu não discutia porque não era um assunto próximo a mim, era uma realidade muito distante. Com as discussões, eu percebi que realmente eles [pessoas com deficiência visual] têm muitas dificuldades, e que não é uma coisa simples para eles fazer as coisas que eles fazem. Eu não sei se eu conseguiria. E antes eu não chegava a pensar nisso. *Nossa, alguém não vai conseguir fazer isso. Olha, eu poderia adaptar isso.* Eu simplesmente não pensava, e com as discussões eu parei para colocar eles mais no meu cotidiano e repensar todas as coisas que eu passo”.

11. Pensamos em atuar no ano que vem em associações para pessoas cegas, tentar incluir todas as faixas etárias, não apenas os idosos. Quais dificuldades você acha que podemos enfrentar? Você tem alguma sugestão, crítica e/ou melhoria? (06:05')

“Talvez [fala pausadamente, pensando], mas eu vejo mais como se fosse uma coisa boa para eles. Talvez até nós nos adaptarmos totalmente, fazer todos os experimentos e aprender a lidar a se comunicar com esse público, eu acho que talvez sim, mas acho que só coisas boas vem daqui para frente. Eu acho que a gente deveria trabalhar mais com esse público e com todos os tipos de deficiência, mas eu tenho um problema que eu não sei lidar muito bem com eles, eu não tive muito contato. Eu estudei com duas pessoas que tinha deficiência... mental?”

Entrevistadora: “Tem mental e intelectual”.

“Eu não sei, eles tinham Síndrome de Down e eu não sabia lidar muito com eles. Eu passei muito pouco tempo e isso é uma coisa muito ruim, porque, né? Eu vejo agora como isso é muito ruim. Eu não saberia como lidar com a pessoa se eu precisasse, oferecer ajuda, por exemplo, seria uma barreira a quebrar”.

CECÍLIA

1. Conte um pouco da sua trajetória na USP. Curso; o que representa para você estar na universidade; o que gosta e o que não gosta; o curso que você faz é o que sempre quis ou acabou seguindo outro caminho acadêmico?

“A minha trajetória na USP começou quando eu estava no terceiro ano e eu não ia fazer USP. Eu ia para a Federal de Lavras (UFLA), porque eu morava em Minas. Eu sempre quis fazer engenharia, mas eu não queria deixar uma área da ciência de lado, então eu decidi fazer Engenharia de Alimentos porque eu queria trabalhar com Química, Física e Biologia, e eu não queria deixar cálculo. Então estava tudo pronto. Eu passei no segundo ano, mas o meu pai não me deixou ir, porque teria que entrar com advogado e tal. Aí no terceiro ano, eu passei em Engenharia de Controle e Automação, que foi quando eu decidi que eu queria fazer robôs [riso tímido] e eu passei em Engenharia de Alimentos. Só que na época que eu passei, o meu pai foi transferido para Limeira aqui no interior de São Paulo e eu não tinha condições de me manter lá, porque eu não tinha família lá, não tinha nada, e meu pai falou que eu tinha que vir embora com eles. E eu não tinha feito Fuvest, não tinha feito UNICAMP, não tinha feito nada. Aí eu fiquei nada do que fazer da minha vida. Quando abriu o SISU, eu coloquei para o Instituto Federal de São Paulo para Engenharia de Controle e Automação, era o mesmo curso, mas só que no Instituto Federal, porque eu achei que eu não teria nota para entrar na USP, porque quando eu estava no terceiro ano, a nossa coordenadora falou para a gente nem tentar porque a gente nem teria nota. Aí quando foi o último dia do SISU, eu fui ver e eu tinha nota, porque foi o primeiro ano do SISU, isso era o primeiro ingresso. Eu vi os cursos e tinha só os cursos da EACH disponíveis. Foi então que eu vi LCN, abri para ver a grade, me apaixonei e decidi que eu queria. Me inscrevi no último dia, aí o portal fechou e eu não sabia que ia acontecer. Eu tirei primeira opção para o Instituto Federal e alterei para LCN como primeira. Não sabia se ia passar, não sabia o que ia acontecer, mas eu não queria fazer cursinho, pois eu já tinha passado, fiz processo avaliativo na UFLA, eu já tinha passado, já tinha a minha vaga. Eu não queria não entrar na faculdade, porque eu não me via fazendo outra coisa. Eu não tenho nenhum talento manual, eu não sei cantar, eu não [pausa, pensativa] sabe? Eu não via outro futuro para mim. E assim, da família da minha mãe, eu ia ser a primeira a entrar numa Federal, então para mim isso tinha um peso muito grande, né? Todo mundo tinha muita expectativa. Aí eu passei e foi um caos, porque meu pai não queria me deixar vir morar em São Paulo. Mas aí eu vim. Eu não conhecia o curso, não conhecia ninguém e eu me apaixonei pelo curso. No começo eu até pensei em mudar, porque eu estava muito perdida. Pensei em Estatística e me mudar para a POLI, só que, conforme foi passando o curso, eu comecei a iniciação científica. Eu fiz parte de um projeto de Marketing, eu fazia parte de estatística porque eu estava fazendo TADI, que é Tratamento de Dados e Informações, aí eu trabalhei nesse projeto que era a influência de super-heróis no consumo de frutas e vegetais, nada a ver com o que eu faço. Quando eu ter minei TADI, eu fui para um programa que com o coordenador do programa de modelagem e sistemas complexos. Ele é professor de Sistemas e Informação. Eu falei que gostava da área, a gente desenvolveu um projeto junto e eu estava estudando para a prova de estatística. Aí eu comecei o primeiro mês e eles desapareceu. Ele foi viajar para os Estados Unidos e nunca mais mandou mensagem. Aí eu conheci o Piassi nessa época. O Hugo falou que precisavam de alguém, só que eu já tinha bolsa. Porque como eu não tinha como me manter aqui, eu não trabalhava, eu tinha que ter bolsa. Aí eu estava nesse projeto e o Piassi me chamou e tal, aí eu comecei a participar em setembro [2016] como voluntária. Ele me perguntou se eu não queria uma bolsa PUB, falei que não porque eu já tinha. Ele me disse que não, porque não me viu inscrita. Eu fiquei assim *meu*

Deus, como assim? Corri atrás do professor, ele regularizou minha situação e eu era bolsista PUB. Aí o Piassi me ofereceu, uma PUB, um PIBID, uma FAPESP e eu não aceitava. Só que aí o meu professor sumiu e aí eu fiquei desesperada, porque eu gostava muito mais do projeto da Banca, e eu não tinha feito nada no outro projeto e o professor sumiu. Comecei a conversar com o Piassi e tudo mais, e aí ele falou que ia me dar uma bolsa. Ele arrumou uma bolsa do PIBID para mim, que foi quando eu entrei na Banca. Eu entrei em setembro do ano passado [2016], mas eu não tinha certeza do que eu queria, não tinha certeza se eu iria ficar no curso, eu não tinha certeza de muita coisa ainda. Eu só fui ter certeza quando eu fui para o meu primeiro congresso em Manaus, que foi quando eu conheci a Isabela e todo o pessoal, foi quando eu fiquei próxima do Hugo, que a gente teve esse contato maior e comecei a pegar pesado na Banca. Então eu decidi que eu realmente gostava do curso, que eu queria ficar e que tinha uma importância para mim. Eu não me vejo trabalhando em laboratório, porque eu vejo que pesquisa para mim não tem significado social direto. Isso na Banca tem um diferencial para mim, porque eu consigo ver o que eu estou fazendo na vida das pessoas. Se eu não tiver isso para mim, as coisas não funcionam, eu não vejo objetivo em continuar”.

2. Quais são suas metas como estudante? Metas para o futuro acadêmico e profissional?
(06:20’)

“Quero seguir carreira acadêmica. O que eu percebo é que são muitas pessoas na área acadêmica que esquece totalmente o mundo de fora, o mundo real. A gente costuma estudar bastante e não dar o retorno para a sociedade e é isso o que eu não quero, principalmente depois que eu comecei a ter contato com o EMEI e o CCA, tipo, é um retorno que eles precisam. As pessoas da educação básica estão muito cansadas, extremamente cansadas. Eu fiz um estágio e a professora estava extremamente cansada, ela estava explicando aqui com a maior [prolonga a palavra]. E eu tenho muita defasagem de ensino porque eu estudei numa rede adventista. Eu estou com um amigo aqui que ele até comentou, tipo, ele pegou um livro de ciências para olhar e, assim, no nosso livro falava que os dinossauros morreram por causa do dilúvio e, provavelmente, eu acreditei nisso por muitos anos, muitos anos mesmo e são muitos erros de conceitos que eu trouxe até para a faculdade. Então foi uma coisa que eu aprendi na terceira série e carreguei até o segundo ano de faculdade. Então o ensino de Ciências no Brasil é extremamente fraco, a gente tem essas diversas vertentes que atrapalham muito e é o tipo de coisa que eu não quero que aconteça, é o tipo de coisa que eu me vejo fazendo, pelo menos tentando mudar dentro da sociedade assim, sabe? A universidade é pública e eu acho muito importante eu reverter isso, porque eu estou estudando de graça. Não é uma dívida social, mas eu me vejo como tendo que dar um retorno, e para mim isso é muito importante dar esse retorno para as pessoas que não tiveram a chance que eu estou tendo, tenham essa chance. Isso para mim é bem importante”.

3. Você tem alguma bolsa ou é voluntária? O que te motivou a participar do projeto?
[Já respondeu na primeira pergunta]

4. Quais são as suas características pessoais que contribuem para as atividades na Banca? Quais te atrapalham? (08:03’)

“Eu acho que sou bem aberta ao público, então se uma pessoa vem conversar comigo, eu acho que, uma coisa que atrapalha é que eu desvio muito do assunto, então, se uma pessoa vem conversar comigo sobre Astrologia, eu vou tentar puxar um gancho para Astronomia, mas em momento algum eu vou cortar a pessoa. Se ela quiser ficar conversando comigo 3 horas sobre Astrologia, eu vou conversar com ela, mas é ruim, porque às vezes a gente perde o foco. Eu ainda não aprendi a lidar com dados, eu não sei fazer coleta. Eu vejo o Mateus, a Débora e eu

não consigo, eu não aprendi a lidar com isso ainda. Eu não sei se é porque eu não tenho tanto tempo de curso como eles, mas eu gosto de estar muito próximo das pessoas. Eu não gosto de ficar atrás da bancada se eu vejo uma criança ou uma pessoa menor fora, eu vou para perto dela ou trago ela para perto de mim. Eu não quero que pareça aquele mesmo modelo: a gente como transmissor ou como pessoa ativa no processo educacional, que não é bem um processo educacional, e a pessoa que está lá como passiva que vai ouvir o que eu tenho para dizer, porque não é esse o meu objetivo. Eu parto muito de uma psicologia mais Freiriana que quer construir esse conhecimento com a pessoa para que isso tenha um significado para ela. Então, não adianta eu tratar um experimento elétrico e falar de autores. A pessoa fez um técnico em eletrotécnica ou ela trabalha e quer trocar a resistência do chuveiro dela e isso para ela é importante, autores ou físicos não tem importância para ela, não são relevantes. O que é relevante para ela e vai tornar aquilo importante é associando, então o que é importante para mim eu gravo, o que não é, eu descarto. É isso que a gente tem que tentar entender. Fazer licenciatura e estar envolvido na Banca é para a gente ter esse olhar que o conhecimento ele não é transmitido, mas construído. Isso eu acho uma coisa boa. Ruim é a gente não se aprofundar muito, sabe? Alguns experimentos são bem rasos para mim, bem rasos mesmo. Então, quando entra no campo da Biologia, meu conhecimento é muito superficial, eu tenho uma biologia muito fraca, então eu sei que é um ponto que eu peço muito. Eu pego muito pesado na Física, às vezes, então algum experimento que pode ser explicado de uma maneira mais simples, a gente vai um pouco além do que precisaria. O que eu não acho que seria ruim assim, mas a gente às vezes esquece qual é o objetivo e desvia”.

5. O que você mais gosta de fazer no grupo e o que menos gosta? (10:30’)

“A parte que eu mais gosto é estar em contato com as pessoas, principalmente pessoas de realidades diferentes. Na primeira vez que eu fui à Luz e tive contato com prostitutas e crianças em questão de vulnerabilidade extrema, crianças que estavam vendendo doce, e tipo, você ver que essas pessoas deixaram de fazer o que estavam fazendo e passam a tarde com a gente, isso muda totalmente a perspectiva de uma criança ou uma pessoa que não tinha esse contato. Idosos também ou crianças que são muito novas, então muitas vezes elas estão sozinhas e ficam ali com a gente. É uma assistência que eu vejo que a gente presta que não é o nosso objetivo, mas a gente acaba atingindo a pessoa em outros níveis, principalmente idosos que precisam conversar e não tem com quem. Eles conversam bastante com a gente. Eu acho que esse contato para mim é a melhor coisa. A parte que eu acho que eu não gosto tanto é às vezes virar *show*. Eu não gosto disso. Eu acho que tem que ser uma coisa mais lúdica, mais divertida, mas não quando vira *show*. Então focar em luz, visual da Banca mesmo, apostar numa apresentação mais visual, mais elaborada, eu acho que a gente desvia muito do foco, porque o nosso objetivo não é ser *show*, porque o *show* não tem muita relevância, porque a gente acaba mais entretendo as pessoas do que mudando alguma coisa dentro delas. A gente está conseguindo controlar bem isso recentemente, mas às vezes dá uma escapada”.

6. Além do projeto Banca da Ciência, você se envolve em mais alguma outra atividade na USP, como C.A ou EACH Social, por exemplo? (11:55’)

“Atualmente, dentro da faculdade eu faço parte da Executiva Nacional de Ciências da Natureza, que nós estamos formando um órgão para que possa lutar pelas causas do curso de Ciências a nível nacional. Eu estou envolvida também no Diretório Acadêmica de Ciências da Natureza também. Acho que é só. Mas já atuei no primeiro ano na AIESEC na Faculdade de Economia da USP”.

7. Você acha que as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que você exerce na universidade? Se SIM, acha que elas teriam alguma barreira/dificuldade? Se SIM, quais e por quê? / Se a resposta for NÃO, por quê? (12:40')

“Não, principalmente no campo de pesquisa. Por exemplo, Marketing é muito visual. Então assim, recentemente eu comecei a ver algumas campanhas que tem *pra cego ver* que descreve a imagem que está passando, e isso é novo. A AIESEC, por exemplo, é uma ONG, maior organização jovem do mundo que trabalham, por exemplo, com intercambistas para programas sociais. Eu acho que também não daria certo, pois eles não têm esse tipo de acessibilidade. Projeto de pesquisa com Biologia tampouco, eu não vejo, não esse tipo de Biologia a nível molecular, eu acho que não. Olha, dos projetos assim que eu já me envolvi, eu acredito que não. Aula também não, pois o espaço é muito limitado. A Banca eu sei que seria um espaço que a gente conseguiria trabalhar melhor. Aqui dentro, por exemplo, os projetos de Educação Física e Saúde seria bons projetos. Alguns projetos de Gerontologia, pois eles trabalham com idosos, talvez algumas práticas de dança, mais corporais, eu acho que sim, esportes também. Mas projetos de pesquisa mesmo eu não vejo”.

8. Conte-me o que achou da visita à associação de idosos com deficiência visual. O que mais te marcou? (14:04')

“Eu não gostei do ambiente. Eles tão num ambiente, não sei se precária é a palavra, mas a gente sabe que tem deficiências grande naquele ambiente, como a sala ser aberta e ter muita ventilação, aquilo é um problema, a questão das paredes com a tinta descascando e com infiltrações. A gente sabe que não é prioridade. E eles, por exemplo, não terem acesso à internet, computadores, ou tipo aulas de música ou dança, eles não terem atividades voltadas para eles. Eu enxerguei como meio que um lugar que eles estão lá meio abandonados e tipo, para mim pareceu muito um depósito. Eu não tenho avós. A minha avó por parte de pai faleceu quando eu tinha 13 anos e desde então eu não tenho avós. Então para mim foi um contato que eu fiquei meio mal de ver a situação que eles estão. Eles foram abandonados, então a gente ver eles falando da família e tipo, foi uma coisa que mexeu muito comigo, porque enquanto meus avós estavam vivos e tinham problemas e tudo mais, a gente estava lá para tentar ajudar. O meu avô ficou internado numa clínica que sempre quando a gente ia lá, tinha um senhorzinho na porta esperando uma visita que nunca ia. Até o dia que ele morreu, ele ficava lá sentado esperando. A gente não sabia quem ele esperava, ele só dizia que estava esperando. Então para mim, ir ao asilo e estar lidando com uma situação parecida para mim, mexeu muito comigo. Eu chorei em casa e chorei muito. Eu não quis chorar na faculdade, fiquei me segurando e quando cheguei em casa eu chorei tanto e tanto, porque é uma situação muito cruel. A Margarida, por exemplo, ela tinha muito e perdeu tudo, sabe? Ela morava na Itália e acredito que ela nunca imaginou que iria parar em São Miguel Paulista, sabe? É uma situação que a gente não quer para quem a gente ama. Eu fico pensando o que aconteceu para eles estarem ali assim nesse nível. Então ouvir do senhor que ele fugiu de casa porque ele sentiu que não era mais amado, sabe? Eu fico pensando no quanto a gente tem problemas sociais e a gente não se atenta a isso, não ligo. Então aquela primeira visita que teve resistência dos próprios monitores da Banca para ir, que foi quando a gente foi na primeira vez e tudo mais, aquilo ficou muito marcado para mim. Porque a importância de a gente estar lá foi muito grande para mim, mas eu sei que foi maior para eles. É o tipo de coisa que a gente tem que se ater, porque não é uma experiência assim a nível Banca da Ciência, não é, para mim foi uma coisa muito mais pessoal, foi uma coisa minha. Então é uma coisa que eu sei que vou levar para sempre, isso fez de mim uma pessoa melhor, assim como várias coisas que a gente faz, mas eu acho que foi um contato que todo mundo deveria

ter, sabe? De ver a realidade deles e o quanto eles precisam disso e como isso não chega para eles”.

9. Estar na Banca atuando com pessoas com DV contribuiu para sua formação? (17:08’)

“Sim, nossa, contribuiu bastante. Não depois que eu fui lá na associação, mas antes, quando a gente começou a conversar quando você entrou na Banca, eu já comecei a pensar em alternativas que a gente poderia desenvolver para que os nossos experimentos fossem mais acessíveis. Então eu comecei a pensar nas lâmpadas, por exemplo, elas esquentam. Eu comecei a pensar em coisas que eu não tinha pensado antes como as texturas. Então são coisas que eu não tinha uma percepção antes, e eu sei que a minha graduação não vai me dar isso. É uma experiência que eu tenho e que as pessoas que vão se formar comigo não vão ter, porque a graduação não se importa com isso. É uma grande defasagem que a gente tem em licenciatura. Eu não tenho nenhuma disciplina específica para trabalhar com deficiência, nenhuma. Eu não sei trabalhar com deficiências de nenhum tipo de espectro, nem físico, nem cognitivo. E isso eu sei que é uma coisa que eu não teria eu outro caso. Foi muito bom para mim. Eu me vejo como uma futura professora que vai saber lidar com esse tipo de situação se acontecer comigo. Eu acho que eu vou ter um jogo de cintura melhor”.

11. Pensamos em atuar no ano que vem em associações para pessoas cegas, tentar incluir todas as faixas etárias, não apenas os idosos. Quais dificuldades acha que podemos enfrentar? Você tem alguma sugestão, crítica e/ou melhoria? (18:35’)

“Eu acredito que principalmente com crianças vai ser complicado. A gente na Banca tem problemas para lidar com crianças em qualquer aspecto, acho que o nosso método para lidar com crianças é problemático, porque a gente não é preparado. Pelo menos o pessoal de LCN, está acostumado com um público mais velho, principalmente no estado de São Paulo que a gente se volta muito para o ensino médio. Então a gente é formado em Ciências, mas a gente vai exercer Biologia, Física, Química, de acordo com o perfil que a gente mais se enquadra, e não com Ciências. Então a gente já não tem contato com criança, e eu imagino que se forem crianças com deficiência visual, a gente vai ter um percurso mais complicado, porque a gente usa muitos recursos visuais para chamar a atenção das pessoas, como o experimento com fogo. Vai ser uma coisa que a gente vai ter que aprender a lidar e se reinventar para fazer isso, porque criança é muito visual, ela gosta muito de cores, coisas animadas e grandes, coisas bonitas, então a gente vai ter que atrair a atenção dela de outro jeito. E como a gente vai fazer isso? Porque, por exemplo, eu tenho medo de levar eles para a quadra e se umas das crianças cai e se arrebenta? Agora imagina uma criança com deficiência visual. Eu imagino que para lidar com esse tipo de situação, a gente vai ter que ter um preparo melhor. Tanto que para o asilo a gente não foi preparado. Eu não sei se teria uma coisa que prepara a gente para isso. Acho que não. Mas com criança a gente tem um problema grande. Talvez adolescentes a gente lidaria melhor, porque eles não têm essa coisa de correr e de querer ficar por aí querendo fazer as coisas. Falando em melhorias, massinha é uma boa. Coisas com textura, como aquele jogo que você fez com as bolinhas [paciência de cores adaptado]. Então textura, colar, usar água. Eu não sei se a gente pode, né? Porque criança é uma coisa mais complicada. Mas eu acho que qualquer tipo de experiência que a gente consiga levar eles, tipo, que a gente saia um pouco do que eles estão acostumados do modelo extremamente formal em sala de aula que eles não têm nenhum tipo de experiência diferente. Por exemplo, terra, plantas, essas coisas assim. Eu acho isso muito importante em vários níveis. Tanto para a gente, a gente não costuma ter esse tipo de contato em sala de aula e a gente faz trabalho de campo poucas vezes durante a graduação. E é importante para gente saber, por exemplo, minerais. Eu não acredito que eles tenham sabido a

diferença de minerais. Então, como você ensina, por exemplo, Geologia para uma pessoa com deficiência visual? O mineral vai ter as características dele e você vai ter que explicar isso de algum jeito. E dá, e ninguém se atenta a isso, ninguém presta atenção nesse público, e isso é uma deficiência. Eu pensei ontem que a gente poderia trabalhar com mapas conceituais com eles. Bom, não sei se todos eles sabem Braille, mas a gente consegue ensinar eles a técnica do mapa conceitual, explicar como funciona e a usar o mapa conceitual. Quando eu entrei na faculdade, eu senti que era importante aprender a trabalhar com esse tipo de coisa, porque mudou para mim o jeito de estudar, então se eu não consigo organizar minhas ideias, eu posso fazer um mapa mental e depois aquilo vai virar um mapa de conceitos. Isso ajudou bastante. Então, tanto a nível de técnicas de ensino, quanto a nível de experiência, principalmente experiências de entrar em contato com as coisas, como o tátil, isso é muito importante. Eu percebi que em vários casos do autismo, em várias manifestações, eles têm problemas táteis, por exemplo, com areia, com brita, eles têm esse tipo de problema. Eles também têm problemas com luz pulsante, sons muito altos. São coisas que tipo, eu não saberia lidar, mas eu convivo com um autista de 6 anos, mais ou menos. Pelo menos, anualmente, eu acompanho o desenvolvimento dele e eu vejo que são dificuldades que podem ser melhor trabalhadas, e como ele tem muitos recursos pela família ter muito dinheiro, ele consegue trabalhar isso que é de uma forma muito interessante. Então o filtro de água com garrafa pet que a Isabela deu a ideia, a gente consegue construir com uma criança com deficiência visual, porque é tátil a experiência. A gente vai dar a garrafa para ela, lógico que a gente vai auxiliá-la no processo de corte e tudo mais, mas ela vai sentir o que é o algodão, ela vai sentir a brita, ela vai conseguir sentir a terra, e isso é diferente, porque você não está falando para ela e ela está imaginando isso. A gente sai do campo que é abstrato para ela e começa a ter um sentido. Então não sei se dá para sentir a água suja, mas eu acho que é um tipo de experimento que a gente pode adaptar e que vai ter importância para eles”.

ENZO

1. Conte um pouco da sua trajetória na USP. Curso; o que representa para você estar na universidade; o que gosta e o que não gosta; o curso que você faz é o que sempre quis ou acabou seguindo outro caminho acadêmico?

“Minha trajetória se inicia quando eu concluo o ensino médio em 2012 e, logo após, eu presto o Vestibulinho para o curso técnico de administração no qual tinha duração de 1 ano e meio. Fiz, concluí. Sou formado em técnico em administração e aí nesse curso tinha uma matéria chamada Gestão Ambiental que foi onde eu conheci o curso no qual estou agora. Porém, tive um intervalo até ter a oportunidade de prestar o vestibular para a faculdade, pois durante um ano eu fui convocado para o serviço militar, permaneci durante 7 meses, saí, depois comecei a trabalhar no setor de serviços em shopping, enquanto isso fiz um cursinho pré-vestibular durante um ano à noite. Fim de 2015 eu prestei a Fuvest e em 2016 entrei no curso de Gestão Ambiental na sexta chamada. Gestão Ambiental foi minha primeira opção, apesar que eu acreditava que iria fazer gestão, mas mais para a área da administração. Eu vi no curso de GA

uma oportunidade de trazer algo, de deixar um legado para o mundo, de fato. Antes eu não via outra área porque eu não conseguia me encontrar, encontrar algo que eu estivesse participando ativamente, e deixasse algo para o mundo, mesmo com atitudes pequenas. Também tenho vontade de fazer Educação Física para atuar como treinador de futebol para jovens de comunidades carentes”.

3. Você tem alguma bolsa ou é voluntário? O que te motivou a participar do projeto? (03:50’)

“Eu sou bolsista PUB. Semelhante o curso, foi como eu escolhi o projeto. Vi outros projetos, mas o da Banca me chamou a atenção por ser uma forma de eu trabalhar deixando um legado para o entorno da faculdade, o Jardim Keralux, para as pessoas nas estações da CPTM e também para as demais pessoas. A meu ver, essa possibilidade de poder acrescentar, de poder trazer algo para as pessoas foi o que me chamou a atenção. Creio que tenho essa essência de tentar fazer a diferença, de tentar ajudar, de tentar fazer com que as coisas deem certo, não só para mim, mas também para o outro, porque quanto mais a gente ajuda, mais a gente dá, mais a gente vive bem porque eu acho que não existe coisa melhor do que você ajudar, dividir, compartilhar e ver as pessoas a seu redor bem. Isso faz com que você fique num ambiente melhor. Esse foi o motivo por ter escolhido participar da Banca, além de poder trazer algo da minha área, escrever algum projeto ou artigo talvez”.

4. Quais são as suas características pessoais que contribuem para as atividades na Banca? Quais te atrapalham? (06:05’)

“Bom, vou começar com as que me atrapalham [risos]. Acredito que um pouco de timidez. Eu era bem mais tímido, agora melhorei um pouco. Mas, tenho timidez de dar o primeiro passo, pegar aquele grupo ali, direcionar, chamar a galera, apresentar tais coisas, essa coisa de ter que apresentar, atrair a atenção do público, eu tenho certa dificuldade. Às vezes eu tenho medo de falar alguma besteira, de errar. Mas, ao mesmo tempo que tenho esse defeito de timidez, eu tenho um atributo de força de vontade. Mesmo nas coisas que pareciam não ser para mim, sempre tive força de vontade, persistia para conseguir e sem passar por cima de ninguém, conseguindo com os meus méritos. Eu me considero uma pessoa humilde, e por ter essa humildade, de ouvir o outro, de ouvir o que ele tem para passar para mim, os meus colegas da Banca, de perguntar o que eu posso melhorar na forma eu atuo nas apresentações. A minha vontade constante de querer melhorar e não ter medo de perguntar e pedir ajuda, acredito que seja um atributo meu”.

5. O que você mais gosta de fazer no grupo e o que menos gosta? (08:36’)

“O que eu menos gosto de fazer na Banca é um pouco da CPTM. As experiências na CPTM me deixaram um pouco com medo, assustado, porque, por mais que eu entenda o motivo, a intensão de passar o conhecimento para as pessoas, eu me assustei um pouco porque o público é muito grande, às vezes fico com medo da forma como abordar. Então o que eu menos gosto é ir na CPTM e de alunos adolescentes universitários pela falta de interesse, rosto de insatisfação e é uma das coisas que menos gostei foi do *show man* na CPTM, de querer chamar atenção e muitas vezes as pessoas não quererem parar e conhecer. Me intrigou, não gostei. Das coisas que gostei foi a experiência com as crianças, eu achei mágico. Nunca tinha trabalhado com crianças antes. Já tinha tido algumas experiências com meu pai, porque ele trabalho numa creche, então ele participa bastante de oficinas com crianças, mas com a Banca eu tive a oportunidade de estar incluído, estar participando, olhar no olho dela e ver a capacidade que cada uma tem, a

capacidade que a gente vê que elas só precisam de um estímulo, que é o que a Banca faz. Isso me dá esperança, principalmente relacionado à área ambiental, porque eu vejo que as crianças é um dos caminhos, não o principal, mas a educação, desde base, a educação ambiental para as crianças, eu vejo como um dos caminhos para um futuro melhor, então as crianças são protagonistas, o futuro. Também trabalhar com a questão de acessibilidade com os idosos da Nossa Senhora da Guia, que mesmo com a incapacidade visual, eles não se limitavam, eles mostravam força de vontade, e o principal: a gente aprendeu muito com eles. Eles compartilhavam muitas experiências, conhecimentos com gente, e eu acho que a experiência com eles foi o que eu mais gostei também, junto com as crianças. A união da Banca, eu gostei. A recepção fez com que eu tivesse a certeza que queria trabalhar na Banca. O pessoal é receptivo e estão sempre um ajudando o outro”.

6. Além do projeto Banca da Ciência, você se envolve em mais alguma outra atividade na USP, como C.A ou EACH Social, por exemplo? (12:44’)

“Não, não me envolvo”.

7. Você acha que as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que você exerce na universidade? Se SIM, acha que elas teriam alguma barreira/dificuldade? Se SIM, quais e por quê? / Se a resposta for NÃO, por quê? (13:00’)

“Olha, na situação atual, não. Acho que falta, a gente tem que caminhar bastante. Eu vejo uma falta de estrutura para uma pessoa com incapacidade visual. Acho que nunca vi pessoas com incapacidade visual aqui no ambiente da EACH. Eu já vi algumas visitas de pessoas com incapacidade visual que vêm acompanhadas de uma pessoa responsável ali para orientá-las. Eu não sei o que é, mas eu imagino que seja um *tour* pela EACH, uma coisa assim. Mas fora isso, para uma pessoa com incapacidade visual fazer as atividades que eu faço, eu acredito que elas têm condição, a incapacidade visual dificulta, mas ela não limita. Eu acredito que qualquer pessoa com qualquer tipo de incapacidade consiga fazer as atividades que eu consigo, mas em termos de o que nós da EACH temos a oferecer para essas pessoas com esse tipo de incapacidade, acho que nós não estamos prontos ainda para receber as pessoas e dar uma aula para uma pessoa com incapacidade visual, uma palestra, enfim. Para que a pessoa se locomova pela EACH, eu acho que nós ainda não estamos preparados. Talvez eu esteja enganado, não tenho conhecimento da parte técnica de estrutura, mas o que eu vejo é isso, pelo meu cotidiano, pela minha experiência de vida, eu vejo que não estamos preparados para pessoa com incapacidade visual”.

8. Conte-me o que achou da visita à associação de idosos com deficiência visual. O que mais te marcou? (15:00’)

“Como mencionei, eu gostei muito. Nós pudemos aprender bastante com eles, a gente vê que mesmo com uma incapacidade ali presente, a gente vê duas coisas que caminham lado a lado: ao mesmo tempo que a falta de esperança, o conformismo com a incapacidade visual, um pouco do se contentar com uma infelicidade que a gente vê ali, a gente vê pessoas que são infelizes com situações dentro do ambiente da associação, a gente vê que algumas pessoas não são felizes naquele ambiente, por estarem abandonadas em alguns casos, a gente vê que ao mesmo tempo que tem essa infelicidade, essa tristeza, junto caminha a persistência, a força de vontade. A gente vê que elas não desistem, quando a gente leva uma aplicação de responder, de tentar vencer o jogo, de achar a resposta. E também o sorriso, a recepção, a forma como elas nos recebem, a forma que elas nos acolhem mostra um pouco de felicidade em ver o outro, de

percepção e sensibilidade de perceber que estamos ali para passar algo bom para elas, nós estamos para ajudar. Essas pessoas nos trataram de uma forma bem humana, de uma forma sem esconder o jogo. Elas falam a real, a verdade para a gente. E ao mesmo tempo também, elas não se fazem de coitadas, nenhuma quer que sintamos pena delas. Ali são pessoas que querem ser tratadas de igual para igual e fazem e estão aí na luta, não desistem. Isso foi o que eu mais aprendi, foi a persistência, independentemente da situação que você esteja. É persistir, é continuar a seguir em frente”.

9. Estar na Banca atuando com pessoas com DV contribuiu para sua formação? (17:49’)

“Com certeza, com certeza contribuiu na minha formação, porque agora eu creio que o gestor ambiental, como ele não só analisa fatores ambientais, mas também humanos, socioambientais, eu, pelo menos, vou olhar de outra forma agora, vou olhar com mais cuidado, não vou esquecer que, além das pessoas, existem pessoas cada uma com uma situação diferente, com uma capacidade física, com uma capacidade social, com uma capacidade econômica, né? Então contribuiu, eu creio que agora não vou me esquecer e vou olhar de uma forma mais atenta para o ser humano, lembrando que não tem só aquele ser humano que pode fazer as atividades com todos os sentidos disponíveis, mas que também há ser humano com limitações, e nós gestores ambientais temos o papel e obrigação de, não só trazer soluções para as pessoas de maneira geral, mas para as pessoas que tem algum tipo de incapacidade. Eu tive um pouco de receio, que cai no que eu falei de como abordar, né? De como a gente aborda qualquer tipo de pessoa e principalmente, como eu vou abordar uma pessoa que se encontra nesse tipo de situação com incapacidade visual. Então eu tive essa dificuldade de pensar um pouco em como trazer temas e um processo de aprendizado de uma pessoa que se encontra em uma realidade totalmente diferente da nossa. Pensar um pouco como uma pessoa pensaria e tentar se colocar no lugar de uma pessoa que se encontra nesse tipo de situação foram fatores que foram precisos e determinantes para a gente poder formular esse tipo de questão que foi bem complicado mesmo e que eu acho de suma importância e que enriqueceu muito a minha graduação”.

11. Pensamos em atuar no ano que vem em associações para pessoas cegas, tentar incluir todas as faixas etárias, não apenas os idosos. Quais dificuldades você acha que podemos enfrentar? Você tem alguma sugestão, crítica e/ou melhoria? (21:27’)

“Bom, eu acho que para o ano que vem a gente pode trazer alguns experimentos que usamos neste ano, principalmente o de tato, como o dominó adaptado, jogos lógicos com olhos vendados para pessoas que tem a capacidade visual, fizemos e testamos com essas pessoas, eu acho que eles se encaixam bem também. Os erros assim que eu vi talvez um pouco de organização anteriormente, formular isso antes com tempo disponível, com antecedência para a intervenção ir mais elaborada e pronta para as pessoas. E para o ano que vem, trazer esses experimentos e pensar também em outros experimentos. Outro experimento que lembrei agora é o de escala de planetas que nós levamos para os idosos. Eu achei um experimento sensacional. Experimentos com espécies vegetais também, trabalha não só o tato, mas também o olfato. Levar isso, mas não dando ênfase para uma área da Banca, como Astronomia ou Meio Ambiente ou Biologia e nem só os jogos lógicos, tentando sempre mesclar e sempre tentar passar uma coisa de cada vez sem deixar nada faltando. Acho que equilibrar bem isso e levar um pouco de tudo”.

FLÁVIA

1. Conte um pouco da sua trajetória na USP. Curso; o que representa para você estar na universidade; o que gosta e o que não gosta; o curso que você faz é o que sempre quis ou acabou seguindo outro caminho acadêmico?

“Eu entrei na USP [pensativa]. Bom, como explicar, não era o curso que eu queria quando vim fazer LCN, eu queria Engenharia do Petróleo, mas como eu teria que fazer cursinho de novo para passar porque eu sou meio lenta [risos] até eu conseguir acertar o tanto que eu precisava, eu pensei *ah, eu vou entrar para ver se eu gosto e tentar mudar depois por dentro*. Aí depois eu descobri que tinha como mudar, mas eu comecei a gostar e eu também queria fazer licenciatura. Porque o meu pai fez Matemática, que me levou para o lado da licenciatura que me fez colocar LCN como opção, mesmo não conhecendo o curso. E eu fui me apaixonando, porque eu não esperava que eu fosse gostar tanto, pela parte da educação, sabe? Eu quero dar aula, mas eu não gosto da parte de educação [risos]. Eu não gostava, não que eu goste mais agora, mas estou compreendendo mais as coisas a partir das aulas que eu estou tendo. Tem matérias que te desanima? Tem, todo curso tem, mas eu estou gostando bastante”.

3. Você tem alguma bolsa ou é voluntária? O que te motivou a participar do projeto? (02:00’)

“Eu sou bolsista PUB. Estou há três anos, desde o primeiro ano da faculdade. Eu entrei como voluntária, aí depois de 6 meses eu ganhei a bolsa. Primeiro eu não fui PUB, fui PIBID, que era para licenciatura que o professor me inscreveu e eu não precisei escrever nada, nenhum projeto, só agora que acabou a bolsa e, se eu quisesse continuar, teria que escrever um projeto, mas PUB. Eu fazia parte do LIRA, depois fui para o MARIA e decidi ficar na Banca”.

4. Quais são as suas características pessoais que contribuem para as atividades na Banca? Quais te atrapalham? (03:07’)

“Bom, acho que você pode perceber que eu não falo bem com o público [risos]. Não sei, eu fico meio nervosa, sei lá, às vezes eu me confundo muito com a questão de conteúdo, porque eu falo mais no geralzão. O que me ajuda é que eu gosto, é uma coisa que eu gosto, mas ao mesmo tempo que eu gosto, eu tenho dificuldade. E eu gosto que as pessoas me vejam como uma coisa engaçada, não gosto que as pessoas me levem a sério, aí me atrapalha também [risos]”.

5. O que você mais gosta de fazer no grupo e o que menos gosta? (04:00’)

“Ah, eu gosto das apresentações. Não tem uma coisa que eu acho chata de fazer, eu gosto de tudo na verdade”.

6. Além do projeto Banca da Ciência, você se envolve em mais alguma outra atividade na USP, como C.A ou EACH Social, por exemplo? (04:18’)

“Não”.

7. Você acha que as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que você exerce na universidade? Se SIM, acha que elas teriam alguma barreira/dificuldade? Se SIM, quais e por quê? / Se a resposta for NÃO, por quê? (04:35')

“Sim se tiver um currículo adaptado para elas dentro da universidade, acho que sim. Na Banca da Ciência também, teria que adaptar muitas coisas”.

10. Para os que NÃO foram: Você não foi à associação, mas ajudou a formular as intervenções acessíveis para pessoas cegas, conte o que achou dessa experiência. Ela contribuiu para sua formação? Você aprendeu alguma coisa? (05:04')

“Acredito que sim para poder desenvolver as aulas, porque como professora, eu terei que desenvolver aulas que podem ter pessoas com deficiências. Hum [pensativa] sabe quando você começa a pensar e roda tudo? [risos]. Ajuda também para desenvolver tanto quanto as minhas aulas que eu vou ter que formular, quanto para a Banca mesmo, né? Numa aula, a gente está batendo muito no foco do currículo, de adaptar o currículo para as pessoas com deficiência em geral. Ver isso na prática é muito bom, porque na aula a gente só fica debatendo. A gente não sabe se vai funcionar ou não, e aqui a gente vê que funciona”.

11. Pensamos em atuar no ano que vem em associações para pessoas cegas, tentar incluir todas as faixas etárias, não apenas os idosos. Quais dificuldades você acha que podemos enfrentar? Você tem alguma sugestão, crítica e/ou melhoria? (06:57')

“Acredito que a dificuldade é de tentar levar da melhor forma e não atingir, sabe? Acho que essa é a maior dificuldade, de tentar elaborar alguma coisa e não atingir a pessoa, porque cada pessoa é única, como aquela moça [Liliane Garcez] falou. Então mesmo ela tendo baixa visão, cada uma é atingida de uma forma. Como sugestão, a gente teria que estudar mais. Como falei na reunião, eu queria focar mais nas pessoas surdas, que eu mais me identifico, então preciso correr atrás, ver mais recursos que precisam. Acho que é só isso”.

ISABELA

1. Conte um pouco da sua trajetória acadêmica. Curso; o que representa para você estar na universidade; o que gosta e o que não gosta; o curso que você faz é o que sempre quis ou acabou seguindo outro caminho acadêmico?

“Eu me formei na Universidade Federal do Amazonas. Não foi minha primeira opção, eu queria fazer Ciências Biológicas, mas eu me formei em Ciências Naturais. Só que quando eu entrei no curso, eu realmente me apaixonei bastante pela licenciatura e pelo próprio curso, e não mudei. Na minha trajetória como professora, estagiária, docente, eu fui encontrando diversas situações e problemas que me deram mais incentivo para continuar, porque você encontrar problemas na escola que você achava que, pô, alguém tem que mudar, alguém tem que fazer diferente, tem

que começar por alguém. Não que eu achava que tinha que começar comigo, mas não que eu tinha que desistir diante daquelas situações. Eu encontrei situações que eu tinha que dar aula para alunos cegos e eu não aprendi nada na faculdade sobre dar aula para alguém cego, uma pessoa que tinha limitação visual, que não enxergava ou que tinha baixa visão. Nunca aprendi e foi uma dificuldade para mim, porque eu sou muito visual, eu trabalho muito com experimentação, então eu gosto de fazer a coisa acontecer e todo mundo olhando. E então, eu fui pega de surpresa. Porque, e agora? Eu vou fazer um vulcão aqui e o moleque não vai conseguir ver e para mim perder o sentido. Aí eu tive que me reinventar junto como professora para tentar criar coisas para que esses alunos também pudessem participar, porque eles estão acostumados a ficar às margens da turma. E ainda era uma disciplina de EJA, então era educação de jovens e adultos, e eu tinha esse público diferente que eram cegos. Eu mudei de escola e lá eu encontrei dois surdos na disciplina [riso]. Só que com os surdos houve uma diferença porque eu tinha um interprete na aula e eu estava fazendo a disciplina de Libras, então isso me ajudou bastante. Mas foi um momento da minha graduação que eu consegui abrir os olhos para esse público que eu não aprendi dentro da faculdade. Então foi uma coisa que me enriqueceu muito como ser humano e também como profissional”.

2. Quais são suas metas como estudante? Metas para o futuro acadêmico e profissional? (01:58’)

“Eu quero ser pesquisadora e professora de Ciências ou Biologia”.

3. Você tem alguma bolsa ou é voluntária? O que te motivou a participar do projeto? (02:14’)

“O que me motivou mais na Banca é a proposta do projeto porque eu tenho para mim que tudo mundo tem que ter acesso à Ciência e eu gosto de trabalhar com contextualização, então não adianta chegar com um mini acelerador de partículas para uma criança de uma comunidade. É interessante, é legal, mas eu quero que ela faça. E a proposta da Banca é exatamente isso, é mão na massa, é interação, que eu acho que é o fator essencial para difundir a Ciência. E também porque eu quero seguir na área de mestrado com essa ideia de difundir Ciência para pessoas em vulnerabilidade social. Então, essa é a área para eu seguir mestrado e doutorado, tanto aqui em área urbana, quanto em área ribeirinha. Como eu me graduei em Manaus, eu acho que é um público muito esquecido, desde comunidade indígena, ribeirinha. A gente tem um dever social de levar isso para eles. Não é porque eles estão longe que não precisam ter acesso a uma Educação e Ciência de qualidade. Então é muito para eu aprender aqui bastante sobre esse tipo de divulgação de baixo custo que eu tive pouco contato. Não pouco, mas na área de Física eu quase não vi na minha faculdade, pois era mais Biologia, mas é uma ciência muito cara. Por mais que a gente fale de baixo custo, ainda é caro. Eu vim mesmo para aprender, para conseguir continuar nisso no meu mestrado”.

4. Quais são as suas características pessoais que contribuem para as atividades na Banca? Quais te atrapalham e que você poderia melhorar? (04:05’)

“O que contribui, é a facilidade que eu tenho de conversar com o público. Tem gente que tem um pouco de barreira de não conseguir falar ou de não se expressar bem. Eu não sei se me expressei bem, mas falo bastante [risos]. Acho que isso ajuda as pessoas. Gosto de fazer com que elas [pessoas] se sintam mais à vontade, conversando de modo informal, de modo que elas queiram participar. Eu acho que o que me atrapalhou mais no começo foi eu não sentir confiança no que eu sabia para apresentar, então eu estudei bastante, ainda mais física que eu tinha pouco.

Então o que as pessoas me explicavam na Banca, *ah, esse experimento acontece assim*, eu ia lá e lia para ter certeza, porque às vezes as pessoas vão passando informação que não é verdade. Eu tinha muito medo de estar numa apresentação, sei lá, encontrar um físico, e ele me falar que estou falando besteira. Então eu tive essa preocupação de não ter confiança no que eu sabia, porque na área de física e tive bastante dificuldade, até mesmo na minha graduação. Então tudo o que eu aprendi de física, eu aprendi em 8 meses para a Banca, para mim, mas para estar na Banca mesmo”.

5. O que você mais gosta de fazer no grupo e o que menos gosta? (05:20’)

“O que eu mais gosto na Banca é trabalhar com o CCA, é trabalhar com a comunidade, a própria CPTM, mas o CCA é um tipo de atividade que eu acho que é de suma importância, porque são crianças que estão em situações de vulnerabilidade e que ficam presas dentro de um lugar. Elas estão presas e não têm coisas para fazer. Então o nosso papel como Banca não é lá entreter ninguém, é levar ciência, é mostrar outra realidade para eles, porque eles estão em um contexto totalmente vulnerável, desde situações sociais de droga, de gravidez, de problemas familiares, então quando a gente vai com outra perspectiva, mostrar que existe ciência e que ciência pode ser feita por eles, que não é uma coisa inalcançável, é levar um pouco de transformação e mostrar que eles podem ser agentes transformadores. Então para mim é o mais relevante. Não é que eu digo o menos relevante, mas é o que às vezes tem menos impacto é o tipo de exposição. Eu acho que é o que tem menos impacto nas pessoas, porque é muito visual. Com a Banca, apesar de eu sempre gostar do visual, eu aprendi que só o visual é muito vazio. A gente tem que sempre estar atrelado à interação, à conversão, ao diálogo, que é o principal. Até para mim mesmo a exposição não tem tanto impacto, já o CCA sinto que estou fazendo algo mais concreto para alguém”.

6. Além do projeto Banca da Ciência, você se envolve em mais alguma outra atividade na USP, como C.A ou EACH Social, por exemplo? (07:00’)

“Não, eu trabalho na Banca, mas na UNIFESP que é com jovens e adultos, e agora está começando um outro grupo que é educação bilíngue com Libras para pessoas surdas”.

7. Você acha que as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que você exerce na universidade? (07:32’)

“Eu acho que sim, dá para exercer, mas a gente não está preparada para receber. Então tem muita coisa que a gente... não é a gente, eu acho que se essa pessoa vem trabalhar, eu acho que seria um aprendizado mais para a gente, do que para a pessoa, porque a gente não está acostumada a lidar com um público diferente. Quando eu dei aula para os dois alunos cegos, para mim, eu estava aprendendo muito mais com eles do que eles estavam aprendendo ciência, porque eu comecei a ver que o meu trabalho tem que chegar para todo mundo. Apesar de eu fazer uma graduação e não ter tido esse preparo, dentro da sala de aula eu vou me deparar com esse público, e quando a gente faz apresentação da CPTM também. Todos conseguem fazer esse tipo de atividade. Eu acho até melhor, porque eles têm uma experiência sobre isso. Então assim, se a gente vai fazer determinada atividade, ele vai saber se vai ser efetivo para um público que tenha problema visual ou não, coisa que para mim talvez esteja ótimo. Eu acho que é até importante ter essa diversidade dentro de um grupo. Só que a gente vê que, pelo menos na área da ciência, pessoas trabalhando com ciência e que sejam cegas, ou até mesmo baixa visão, eu nunca conheci. É mais a gente fazendo para eles do que eles fazendo para eles”.

10. Você não foi à associação, mas ajudou a formular as intervenções acessíveis para pessoas cegas, conte o que achou dessa experiência. Ela contribuiu para sua formação? Você aprendeu alguma coisa? (09:10')

“Muito! Só o fato de conversar e de ouvir vocês falando como foi, e as atividades que a gente discutia que seria relevante ou não, me abriu um leque imenso. Agora eu percebo que a gente tem que sair do visual e partir para outras coisas. A gente está muito acostumada com o visual, ainda mais em ciência, então é partir para outros sentidos que a gente tem muita dificuldade em trabalhar. Então me abriu um leque para quando eu me deparar com essa situação, eu já vou ter essa experiência, né? Não fui lá com o grupo aplicar, mas elaborei atividades que todo mundo possa participar, porque até quem não é cego, consegue participar dessas atividades. Então eu acho que é uma atividade muito inclusiva e interativa entre os públicos numa sala de aula ou numa apresentação itinerante”.

11. Pensamos em atuar no ano que vem em associações para pessoas cegas, tentar incluir todas as faixas etárias, não apenas os idosos. Quais dificuldades você acha que podemos enfrentar? Você tem alguma sugestão, crítica e/ou melhoria? (10:04')

“Eu acho que de dificuldade a gente vai sempre encontrar uma coisa nova, a gente vai estar sempre tentando solucionar os nossos problemas que a gente encontrou, mas vai ter sempre um problema novo. Quando o grupo começou e quando você chegou com uma proposta de trabalhar com um grupo diferente que tem deficiência visual, foi uma coisa que a gente falou *puta merda, e agora? A gente não sabe o que fazer*. Mas agora a gente já tem uma postura diferente diante desse público. Acho que isso foi uma melhoria. Hoje se a gente encontrar uma pessoa cega na CPTM ou numa escola, a gente vai saber como tentar trabalhar com esse público para que ele não fique às margens da nossa apresentação ou só ouvindo sem participar, sem interagir. Até porque, a gente já sabe como construir experimentos que trazem ele para perto da gente. Então acho que isso vai ser uma melhoria muito grande, porque a gente está num contexto social que a gente não pode mais excluir as pessoas por elas serem diferentes da gente, porque a gente encara o que é normal e o que é anormal. Eu acho que a gente já superou isso. Então é hora da sociedade começar a entender que está todo mundo junto e a gente precisa trabalhar por eles. Acho que a proposta que você trouxe, no começo, acho que você mesmo sentiu que nós tivemos, a gente relutou, porque é muito diferente você se deparar com o novo, é muito difícil você se deparar com o novo e a gente fica com medo de ser julgado. Tipo, *nossa, eu não sei lidar com uma pessoa cega. O que as pessoas vão pensar de mim? Sou um educador e não sei fazer isso*. Então a gente tem muito medo de ser julgado nessa situação e a gente prefere não viver e acaba deixando para os outros. A partir do momento que você trouxe isso e falou *vamos fazer*, a gente teve que deixar o nosso medo e a nossa vergonha de lado por não saber e aprender junto, todo mundo, foi um aprendizado junto, porque ninguém tinha uma grande experiência nisso. Então a gente aprendeu junto e aprendemos muito mais com eles. Eu não fui, mas os *feedbacks* foram bons. É uma coisa que a gente tem que a anotar e passar para as outras pessoas. Então em termos de dificuldades, eu acho que é não deixar cair na mesmice. Temos que sempre mudar. Não deixar os mesmos experimentos, as mesmas coisas, porque fica chato uma hora. A gente tem que sempre estar mudando, melhorando, evoluindo tanto para um público que consegue enxergar quanto para o público que não. É a nossa obrigação conseguir atingir os dois públicos, porque a ciência tem que ser de acesso. Eu estou trabalhando com difusão científica para toda a sociedade e dentro dela vou encontrar diversos problemas, diversas pessoas diferentes, e eu preciso trabalhar para elas também. Então eu acho que a gente vai encontrar alguns problemas com experimentos que talvez funcionou com um grupo e não com outro, mas tudo isso é experiência. Ainda mais depois dessa experiência que você trouxe para a gente, a

gente vai ter outro olhar sobre essas questões, sejam cegos, surdos, pessoas superdotadas, seja quem for, a gente vai ter outro olhar com essas pessoas. A gente precisa trabalhar isso. A nossa dificuldade maior talvez seja o grupo se renovar para essas novas pessoas conseguirem entenderem isso, porque a gente não tem esse contato na faculdade. Porque se eu chegar num grupo que está trabalhando com questões com pessoas que têm deficiências, física, visual, qualquer um, é difícil, porque a gente acha que a gente não consegue. Se o grupo mudar, alguém tem que continuar com esse trabalho, ele não pode se perder. Então se você sair da Banca hoje, esse trabalho não pode estar vinculado à Renata, de jeito nenhum, ele tem que ser um trabalho da Banca, porque você trouxe um trabalho e ele é importante, importantíssimo, e a gente só percebe isso quando a gente vai aos locais e a gente se depara com esse público, porque até então a gente está sempre acostumada a não encontrá-los porque eles estão sempre marginalizados ou eles estão concentrados em determinados lugares que a gente não chega. Eu, particularmente, em Manaus, tive esse contato nas escolas, mas só, só, na minha própria faculdade não tinha um aluno cego no meu instituto, não tinha um aluno surdo, então nem tinha contato com eles estudando. Então assim, é uma dificuldade mais nossa do que do projeto. A partir do momento que passa a ser uma dificuldade pessoal, passa a ser do projeto. Eu não consigo trabalhar isso, então é legal que as pessoas novas que entrarem, o grupo que está, eu não falo sem capacitação, mas fazer com que as pessoas se abram com o novo. Novo assim, é novo para a gente, mas isso já deveria estar sendo trabalho há muito tempo, só que como a gente aprende a deixar de lado, ah, as minorias, é uma palavra que eu não gosto, porque as minorias é a maioria, se for parar para pensar, e a gente é acostumado a não falar sobre, a não trabalhar para eles, a excluí-los, essa é a verdade. A sociedade prega a inclusão, mas não inclui, exclui. Temos que melhorar nossa atuação, mesmo se você sair, vamos arrumar institutos, lugares que tenham esse público, porque a gente vai ter que aprender com eles. Acho que é muito mais a gente aprendendo com eles do que eles aprendendo ciências. Tirando tudo isso, tudo o que a gente viu como novo, como novo, não só para minha formação, ah, quero prestar o mestrado, é bom ter essa experiência, mas como pessoa de enxergar as pessoas como iguais, independentemente de suas diferenças. Acho que é isso”.

JULIA

1. Conte um pouco da sua trajetória na USP. Curso; o que representa para você estar na universidade; o que gosta e o que não gosta; o curso que você faz é o que sempre quis ou acabou seguindo outro caminho acadêmico?

“Vai ser um desabafo [risos]. Então, vamos lá, eu estou curso aqui na USP o curso de Têxtil e Moda, porém, com essas perguntas que você me fez, não, não era a minha primeira opção, e eu posso dizer que eu não estou satisfeita. Não pelo curso em si, mas por uma opção minha. Na verdade, eu sempre sonhei em fazer um curso totalmente diferente de Têxtil e Moda, eu sempre quis fazer Astronomia. E eu acho que isso foi uma vontade muito grande que sempre tive. Quando eu era criança, eu sempre lia enciclopédias, bibliografias de astrônomos, eu tenho uma estante cheia de livro de astronomia. Eu meio que acabei escutando as pessoas ao meu redor e me desviei um pouco do meu caminho, porque eu não consegui passar na segunda fase para

Astronomia. Porém, eu sempre tento coloca-la na minha vida de alguma maneira, eu fiz cursos de astronomia amadora, eu entrei na Banca para ficar mais, poder trabalhar na parte de astronomia. Não é uma coisa que eu faço agora, mas eu pretendo fazer mais para frente. É uma coisa que é minha e eu vou fazer. A todo custo eu vou terminar a faculdade de Têxtil e Moda, e depois eu vou fazer Astronomia sim. Eu entrei nesse curso porque eu já tinha conseguido um emprego na área, tenho pessoas da família que já trabalham com isso, então eu achei que seria legal juntar o útil ao agradável, tipo, fazer a faculdade para poder agregar no meu serviço, então eu teria mais experiência com tecidos, em escolher determinados tecidos para aquela coleção naquele momento do ano. Mas Astronomia eu ainda vou fazer”.

2. Quais são suas metas como estudante? Metas para o futuro acadêmico e profissional?
(02:18’)

“Eu ainda não sei ao certo, estou muito confusa, mas tenho sonho de fazer Astronomia e trabalhar nessa área”.

3. Você tem alguma bolsa ou é voluntária? O que te motivou a participar do projeto?
(02:25’)

“Eu conheci a Banca através da disciplina Ciências do Universo [risos]. Eu não falei que sempre tento colocar um pouquinho de astronomia? Então eu vi que tinha essa disciplina no primeiro semestre, inclusive, era a disciplina que eu tinha mais expectativa. Eu virei para a minha mãe e disse: *Mãe, eu não acredito que vou ter uma disciplina de Ciências do Universo. Você acredita: eu estou em moda, mas vou fazer astronomia também* [risos]. O professor, que é o Piassi, ele sempre enfatiza muito os projetos dele, sempre fala muito bem, e ele apresentou a Banca. Então eu me interessei e me apaixonei, ainda mais porque me receberam super bem. Eu dei um jeito de poder participar, porque, teoricamente, eu não conseguiria estar na Banca, porque eu ajudo o meu sogro e a minha sogra no serviço deles, então no período da tarde eu almoço aqui e tenho que ir correndo para o serviço. Aí eu arrumei uma desculpa para eles, falei que tinha uma matéria que eu tinha que cursar toda terça à tarde. Isso foi algo que eu falei para o meu sogro, a minha sogra sabe de tudo, que é um projeto e que eu queria muito participar. E eu não me arrependo, eu pretendo ficar nele, mesmo que eu pegue outra bolsa que não seja na Banca da Ciência, eu pretendo continuar como voluntária”.

4. Quais são as suas características pessoais que contribuem para as atividades na Banca? Quais te atrapalham? (04:20’)

“Eu acho que uma coisa que eu tenho é aquela coisa de que eu sou muito curiosa. Até nas apresentações, a gente percebeu que os adultos olham e ficam meio acanhados de interagir e de participar, aí cabe a gente estimular eles participarem. E não é uma coisa que acontece com as crianças, porque parece que elas não têm esse limite, essa vergonha, não sei, elas simplesmente mexem, participam, brincam, desmontam as coisas na sua frente e tentam fazer. Então uma coisa que eu tenho é que eu sou muito curiosa, então eu tento descobrir como algo funciona, e acho que isso ajuda na hora de trazer novos dispositivo e trazer novas ideias. Uma coisa que eu acho que atrapalha que a timidez. Eu sou uma pessoa muito tímida [risos], eu tenho muita vergonha e para mim o que é mais difícil é apresentar trabalho em público. Eu tenho muita vergonha de me expor, apresentar algo e sala de aula e ter todos os olhares focados em mim, isso eu não gosto. Porém na Banca eu acho que isso atrapalhou no começo, mas não sei o que acontece, é um pouco diferente, que na hora que eu estou na Banca e todos estão interagindo,

eu consigo me desprender um pouco e consigo tentar transmitir o conteúdo daquele brinquedo ou do conhecimento de ciência que a gente tenta passar de uma maneira lúdica”.

5. O que você mais gosta de fazer no grupo e o que menos gosta? (06:08’)

“O que eu mais gosto [pensativa]. Apesar da Banca ser uma coisa muito, como posso dizer, explanativa de você levar os dispositivos, eu acho que eu tenho um pouco de isolamento. Então eu gosto de tentar desenvolver os dispositivos, eu gosto de pensar em novas coisas para trazer, então eu gosto da parte de desenvolvimento do projeto. Eu acabo gostando mais disso do que da própria apresentação em si, porém, as interações nas apresentações, eu acho fantástico e acho que acaba sendo muito legal a maneira como cada apresentação é uma caixinha de surpresas. Em uma apresentação vem uma pessoa discutir de uma maneira diferente, que nem, por exemplo, uma das vezes a gente teve meio que um debate com um rapaz que acreditava em Terra Plana, então ele ficou de um lado com os argumentos e pontos de vista dele, e do outro ficou eu e o Mateus falando do modelo geosférico da Terra e tentando conversar com ele. Essa parte da interação eu acho muito legal. Agora o que eu não gosto [pensativa] não sei o que eu não gosto [risos]. Bom, o que eu não gosto às vezes é a falta de participação de alguns. Eu acho que isso é chato, porque assim, eu estou como voluntária, mas o que acaba sendo um pouco chato é quando você está fazendo aquilo e acaba gerando um sentimento de obrigação. Então a pessoa está ali porque ela está obrigada a cumprir um x horário e porque ela tem que fazer um certo relatório, não porque a pessoa está ali porque gosta, e faz com amor e carinho. Não que tenham pessoas, mas tem caso que talvez tenha um prazo para cumprir e aí passa a enxergar a Banca de uma maneira de obrigação, e não prazer e diversão, acho isso chato”.

6. Além do projeto Banca da Ciência, você se envolve em mais alguma outra atividade na USP, como C.A ou EACH Social, por exemplo? (08:50’)

“Não, eu participo apenas da Banca mesmo”.

7. Você acha que as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que você exerce na universidade? Se SIM, acha que elas teriam alguma barreira/dificuldade? Se SIM, quais e por quê? / Se a resposta for NÃO, por quê? (09:07’)

“Eu acho que poderia sim, poderia, mas acho que vai da predisposição de cada pessoa. Eu acho que não é a deficiência visual dela que vai falar se ela pode ou não pode, porque no caso é olhar no geral, tem pessoas que tem 100% de visão ou não tem nada para impedir ou se transformar em um obstáculo para ela, e mesmo assim a pessoa meio que não se dedica para fazer aquilo. Eu acho que é mais de vontade, força de vontade que cada um carrega dentro de si, do que mais a questão da deficiência visual. E eu acho que se tivesse uma pessoa assim, teria suas dificuldades sim, mas eu acho que seria muito válido, não só deficiência visual, mas qualquer tipo de deficiência, porque ele agregaria muito nas apresentações da Banca, e principalmente no aprendizado dos participantes da Banca, porque nós aprenderíamos muito mais sobre esta realidade e traria maneiras diferentes ou meio que uma obrigação da gente tentar abordar os dispositivos de maneira diferente para esse público, que nem aquele dia que a gente trabalhou com essa temática com as crianças, a gente vendou elas para elas sentirem e jogarem os jogos de forma diferente. Acredito que apenas acrescentaria. Traria uma riqueza muito grande para as apresentações, se tivesse uma pessoa assim”.

8. Conte-me o que achou da visita à associação de idosos com deficiência visual. O que mais te marcou? (10:50’)

“Olha, me marcou muito, principalmente a primeira vez que eu fui, porque é muito triste você ver as pessoas ali, os idosos que muitas vezes tinham esperança de vir um ente familiar, que nem, acho que o senhor Joaquim que estava esperando a sobrinha trazer um livrinho de caça palavras, porque ele tem baixa visão. Ele ficava aguardando e já fazia meses que a moça não ia. Me passou uma questão muito sentimental, sabe? É muito triste você ver aqueles velhinhos ali esperando um carinho da família. Acho que foi muito bonito a questão da Banca ir até lá, porque levou todo esse carinho de sentar, escutar, conversar, deles perguntarem sobre o nosso tempo na faculdade, de falarem de suas vidas, então acho que o papel da Banca, além de levar a ciência de forma lúdica para interagir com esses idosos, foi um comprometimento social de se colocar naquela situação, se ver daquela maneira ou alguém queria que você tem próximo passar por aquilo. Então acho que o papel da Banca não foi só passar a ciência de forma lúdica, foi muito mais profundo com esses idosos”.

9. Estar na Banca atuando com pessoas com DV contribuiu para sua formação? (12:50’)

“Formular as intervenções, pensar em como eles reagiriam ao toque de uma planta, ao som de uma música [pausa pensando]. Eu acho que contribuiu grandemente, porque mexeu muito comigo. Tanto que eu falei para a minha mãe, eu falei: *Mãe, eu acho que essa experiência que eu tive indo ao lar de idosos eu acho que não tem dinheiro que pague*. Tanto que eu fiquei um pouco chateada que depois descontaram do meu salário os dias que eu não estava indo, porque até então não estavam descontando. Aí tiraram uns R\$300,00 reais do meu salário pelas terças-feiras que participo na Banca [semblante triste]. Eles se esqueceram, falaram que depois resolveriam e nada. Eu fiquei muito chateada com isso, porque eu gosto das coisas muito corretas. Deveriam conversar comigo para ir outro dia da semana compensar as horas. Mas depois, quando eu parei para refletir o que realmente valia a pena, virei para a minha mãe e falei *noossa mãe, mas acho que realmente não tem dinheiro que pague isso*. Porque dinheiro você consegue mais para frente, você vende algumas coisas. Essas vivências e experiências são o que realmente valem, são presentes que a gente vai guardar no nosso coração e ficar na formação do indivíduo. Então não tem dinheiro no mundo que pague você ter uma experiência de vida, você passar por uma coisa que te toque o coração” [olhos lagrimejando].

11. Pensamos em atuar no ano que vem em associações para pessoas cegas, tentar incluir todas as faixas etárias, não apenas os idosos. Quais dificuldades você acha que podemos enfrentar? Você tem alguma sugestão, crítica e/ou melhoria? (14:50’)

“Eu acho que para nós integrantes da Banca, vai ser realmente um aprendizado, porque a gente vai ter que tentar se colocar no lugar da pessoa e tentar entender a maneira como elas enxergam o mundo. Então, não é simplesmente você pegar um foguete que a gente tem na Banca, porque muitas vezes salva a gente, porque a gente sabe que as pessoas adoram brincar com o foguete e não, a gente vai ter que passar a enxergar todos os experimentos que a gente já tem na Banca sob outra perspectiva. Como que vai ser? Como que a gente traz a emoção do foguete ou daquela brincadeira para uma pessoa que não enxerga o foguete subindo? Uma pessoa que vai trabalhar mais com a audição, por exemplo. Acho que vai ser um obstáculo para a Banca, mas acredito que a gente tem uma equipe muito legal, muito forte quando está ali para trabalhar, faz coisas sensacionais e com muito carinho. Então eu acredito que além de ser um obstáculo, que sim, que a Banca consiga superar isso e consiga agregar, não apenas as pessoas com deficiência visual. Acredito que os deficientes visuais é um começo, acho que a gente dá para trabalhar com muitos outros deficientes, deixar a Banca de uma maneira que consiga abranger qualquer

público. Eu acredito que a Banca tenha sim essa capacidade e eu acredito que um dia a gente vai conseguir sim”.

NICOLAS

1. Conte um pouco da sua trajetória na USP. Curso; o que representa para você estar na universidade; o que gosta e o que não gosta; o curso que você faz é o que sempre quis ou acabou seguindo outro caminho acadêmico?

“Entrei no passado na USP. Prestei LCN, foi minha primeira opção. A gente está aí, a gente vai indo. Altos e baixos nessa trajetória, mas eu pretendo me formar, eu gosto muito do curso, me agrada muito as matérias. Tenho um pouco de dificuldade na matéria de exatas, mas a gente vai seguindo”.

2. Quais são suas metas como estudante? Metas para o futuro acadêmico e profissional? (01:00’)

“Eu entrei na EACH com a meta de me tornar professor de ensino fundamental, por isso escolhi um curso de LCN”.

3. Você tem alguma bolsa ou é voluntário? O que te motivou a participar do projeto? (01:18’)

“Eu tenho o PAPFE que PUB. Eu me interessei muito por projetos de ciências. Eu me inscrevi e não sabia ano passado, descobri esse ano. Me interessei e quis participar”.

4. Quais são as suas características pessoais que contribuem para as atividades na Banca? Quais te atrapalham? (02:00’)

“Eu acho que eu tenho que melhor um pouco com horário. Eu sou uma pessoa que me atraso um pouco e tenho dificuldades matutinas. Dificuldade minha, pessoal, que tenho que melhorar em todos os sentidos da vida. Mas eu acho que consigo fazer as coisas que pedem. Eu me consigo me entrar àquilo que me proponho a fazer”.

5. O que você mais gosta de fazer no grupo e o que menos gosta? (02:28’)

“Eu gosto muito das apresentações, porque ver a reação do público é muito legal, eles entendendo o conceito, participando, é bem legal, porque você não espera que eles vão perguntar tanto. É legal quando elas prestam atenção, participam e se interessam pelo assunto. O que eu menos gosto é de manhã, fazer coisas cedo”.

6. Além do projeto Banca da Ciência, você se envolve em mais alguma outra atividade na USP, como C.A ou EACH Social, por exemplo. (03:00’)

“No começo do ano eu estava no CA de LCN, estava no Marketing. Eu sou diretor de eventos da EACH Social no momento. No fim do ano acaba a gestão, então vou virar conselheiro. Por enquanto é isso. Ano que vem vou ver se consigo entrar na Bateria da EACH, aí, vamos ver se eu vou conseguir administrar o tempo”.

7. Você acha que as pessoas com deficiência visual poderiam exercer as mesmas atividades que você exerce na universidade? Se SIM, acha que elas teriam alguma barreira/dificuldade? Se SIM, quais e por quê? / Se a resposta for NÃO, por quê? (03:40’)

“Se ela tivesse todos os mecanismos que auxiliassem ela, fosse acessível o lugar, ela conseguiria. O problema das pessoas com deficiência visual é no caso a acessibilidade que elas não têm, mas tirando isso, elas conseguiriam”.

8. Conte-me o que achou da visita à associação de idosos com deficiência visual. O que mais te marcou? (04:06’)

“O que mais me marcou foi a recepção deles. Eles ficam muito felizes quando a gente está lá, é uma coisa que marca. É difícil você achar um lugar que você se sinta tão acolhido tão rápido. Você chega lá e eles fazem como se fosse sua casa. Foi uma recepção muito boa, te marca. E também como eles se interessam pelo assunto, prestam atenção no que você está falando, e aí você se sente bem lá”.

9. Estar na Banca atuando com pessoas com DV contribuiu para sua formação? (04:56)

“É uma coisa que mudou, né? Porque agora a gente pensa em como fazer aquilo de forma diferente que possa ser mudado no futuro, porque querendo ou não, a gente vai fazer aquilo para pessoa sem deficiência num primeiro momento e aí você pensa numa forma de adaptar, como foi o caso do sistema Solar em escala, que colocamos algodão, essas coisas. No caso não deu muito certo, mas é legal usar o tato com eles”.

11. Pensamos em atuar no ano que vem em associações para pessoas cegas, tentar incluir todas as faixas etárias, não apenas os idosos. Quais dificuldades você acha que podemos enfrentar? Você tem alguma sugestão, crítica e/ou melhoria?? (05:44’)

“Eu acho que vai ser o jeito de apresentar, a gente vai ter um pouco de dificuldade, porque a gente nunca pegou um grande público de pessoas com deficiência visual. *Vocês estão vendo?* Talvez a gente vá falar coisas assim, talvez seja algo que a gente tenha que treinar antes. De apresentar de fato, porque podem se sentir incomodados, talvez, para falar. Eu acho que o espaço é bom [se refere à associação de idosos], mas acontecem algumas coisas tristes, não sei se deve ser comentado aqui, mas mudar talvez o espaço, foco dos idosos, talvez uma casa com mais estrutura fosse melhor”.

APÊNDICE M – Opinião dos/as mediadores/as que participaram das intervenções com os/as idosos/as

Mediador: Enzo

Data da intervenção: 10/10/2017

Temática da intervenção: Jogos Lógicos

1. O que mais te marcou nesta intervenção?

R: A capacidade de superação dos envolvidos, no caso os indivíduos portadores de incapacidade visual.

2. Você aprendeu algo nesta intervenção?

R: A respeitar a capacidade do outro, a acreditar no desempenho do outro, independente das suas dificuldades.

3. A intervenção foi feita conforme o planejado? Teve alguma situação adversa ou não prevista? Se sim, como você reagiu a ela?

R: Sim, utilizaríamos mesas, o que não foi possível, mas mesmo com o imprevisto buscamos soluções para dar continuidade a aplicação.

4. O que poderia ser feito para melhorá-la?

R: Uma comunicação mais clara e incisiva do que iríamos fazer, como e com o que iríamos fazer, buscando minimizar imprevistos.

5. Você teve alguma dificuldade durante a intervenção? Se sim, qual(is)?

R: Não sabia como agir com a dificuldade do outro, tive receio de exigir a mais e receio de exigir a menos.

6. Você sentiu que faltou mais preparação em algum ponto? Justifique.

R: De parte da nossa equipe não, de parte da funcionária responsável por cuidar dos indivíduos envolvidos sim.

Se quiser, deixe algum comentário e/ou sugestão e/ou crítica.

R: É preciso avisarmos várias vezes e lembrar sempre que possível para as pessoas responsáveis pela administração do ambiente em que iremos atuar como será feita a aplicação, para que imprevistos como o da “mesa” não aconteçam, a nossa equipe e juntamente com a nossa responsável atua sempre de forma excelente, buscando excelência, mas fomos prejudicados pela irresponsabilidade da funcionária.

Mediador: Enzo

Data da intervenção: 14/11/2017

Temática da intervenção: Meio Ambiente

1. O que mais te marcou nesta intervenção?

R: A capacidade dos envolvidos relacionarem o conteúdo trabalhado com experiências de vida e com tais experiências mesmo sem o estudo conseguirem responder questões mais técnicas.

2. Você aprendeu algo nesta intervenção?

R: Que devemos trabalhar com qualquer pessoa independente de sua situação física, pois sempre será uma troca de conhecimento.

3. A intervenção foi feita conforme o planejado? Teve alguma situação adversa ou não prevista? Se sim, como você reagiu a ela?

R: Sim, porém, por muitas vezes os envolvidos fugiram do tema trazendo outras experiências de vida, no qual tive que recolocar o assunto ou encaixar algum assunto dentro da temática trabalhada.

4. O que poderia ser feito para melhorá-la?

R: A forma de abordagem foi a ideal para o tema.

5. Você teve alguma dificuldade durante a intervenção? Se sim, qual(is)?

R: Em poucos momentos os envolvidos entraram em alguns desentendimentos, no qual não soube como intervir.

6. Você sentiu que faltou mais preparação em algum ponto? Justifique.

R: Não, a forma de abordagem atendeu a temática.

Se quiser, deixe algum comentário e/ou sugestão e/ou crítica.

R: É perceptível o quanto a variação de temas desperta o interesse dos envolvidos, sendo assim, a forma de abordagem possui potencial para o decorrer do projeto.

Mediadora: Julia

Data da intervenção: 10/10/2017

Temática da intervenção: jogos lógicos

1. O que mais te marcou nesta intervenção?

R: O que mais me marcou nesta intervenção é o modo como aqueles idosos aparentaram precisarem de carinho, uma pessoa com paciência e predisposição a simplesmente sentar se e escutar as histórias de vida as quais eles vivenciaram.

2. Você aprendeu algo nesta intervenção?

R: Eu aprendi sim, a lembrar que a vida é fugaz e devemos nos esforçar para coletarmos bons momentos e aproveitá-la ao lado de quem amamos. Ao ver aqueles velhinhos, muito abandonados e esquecidos por seus entes familiares, fiquei muito triste e com um “aperto no coração”.

3. A intervenção foi feita conforme o planejado? Teve alguma situação adversa ou não prevista? Se sim, como você reagiu a ela?

R: A intervenção foi feita conforme havíamos planejado previamente nas reuniões da Banca da Ciência, contudo ocorreu sim uma situação adversa pois foi comunicado que utilizaríamos uma mesa para a disposição dos materiais, e na hora que chegamos não pudemos fazer uso da mesa e do espaço que tínhamos planejado.

4. O que poderia ser feito para melhorá-la?

R: Sim, tive várias dificuldades na intervenção, pois nunca havia interagido diretamente com deficientes visuais, dificuldades de explicar e fazer-los sentir as texturas dos brinquedos e guiá-los para seguir a sequência correta de pecinhas. Notei que eles estavam mais interessados na nossa companhia e em contar-nos de suas aventuras na vida do que propriamente brincar e interagir com os materiais. Foi uma experiência gratificante e inesquecível.

5. Você teve alguma dificuldade durante a intervenção? Se sim, qual(is)?

R: A preparação do grupo da Banca da Ciência acredito que virá com o tempo de acordo com que vamos passando por estas intervenções da Banca, com pessoas com deficiências visuais (cegas ou com baixa visão. Iremos evoluindo e cresceremos como um grupo; um todo deste projeto que é tão fantástico.

6. Você sentiu que faltou mais preparação em algum ponto? Justifique.

R: Se ocorreu alguma falta de preparação foi do próprio local que nos recebeu, o qual não cumpriu as nossas solicitações, no caso o espaço com uma mesa para a disposição dos materiais da Banca.

Se quiser, deixe algum comentário e/ou sugestão e/ou crítica.

R: Gostei muito de poder ter contribuído com esta aplicação de Banca da Ciência, e creio que além de termos muito ainda o que desenvolvermos com este público, temos uma deficiência também com crianças muito jovens.

Mediador: Nicolas

Data da intervenção: 10/10/2017

Temática da intervenção: Jogos Lógicos, para pessoas com deficiência visual.

1. O que mais te marcou nesta intervenção?

R: Como eles ficaram felizes com a nossa presença, algo que foi tão simples, foi muito importante para eles.

2. Você aprendeu algo nesta intervenção?

R: Sim, a importância de fazer atividades com os idosos, como eles gostam daquela conversa, de fazer algo diferente e sair da rotina.

3. A intervenção foi feita conforme o planejado? Teve alguma situação adversa ou não prevista? Se sim, como você reagiu a ela?

R: Não, no início foi previsto usar uma mesa grande que tem na cozinha, mas não pode ser utilizada, pois a mulher estava limpando, a gente usou o espaço lá fora improvisando banco, e uma parte do sofá para usar como se fosse as mesas.

4. O que poderia ser feito para melhorá-la?

R: Conversar com a mulher que cuida deles antes, para que se possa reservar um espaço, para que ela já esteja ciente de quando formos utilizar o espaço.

5. Você teve alguma dificuldade durante a intervenção? Se sim, qual(is)?

R: Sim, no início a maior dificuldade, foi saber como conversar com eles, mas isso foi passando naturalmente.

6. Você sentiu que faltou mais preparação em algum ponto? Justifique.

R: Só na parte do espaço que iríamos usar não poder ser utilizado, mas não foi culpa do pessoal da Banca.

Se quiser, deixe algum comentário e/ou sugestão e/ou crítica.

—

ANEXO II – Parecer favorável da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A BANCA DA CIÊNCIA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO SOBRE A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL NA DIFUSÃO CIENTÍFICA

Pesquisador: RENATA TELES DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78544517.0.0000.5390

Instituição Proponente: Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH/USP

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.421.834

Apresentação do Projeto:

Criada em 2008 por professores da USP e UNIFESP, a Banca da Ciência, é um projeto interdisciplinar de intervenções não-formais de comunicação crítica da Ciência para crianças e pré-adolescentes em espaço educativo escolar e não-escolar, cuja base do projeto são as bancas móveis, parecidas às usadas para venda de jornais e revistas, mas que operam como centros de ciências contendo exposições de materiais interativos para a popularização da ciência e da tecnologia utilizando materiais simples e de baixo custo.

Objetivo da Pesquisa:

1) analisar a percepção dos educadores da Banca da Ciência sobre acessibilidade, inclusão e multissensorialidade para pessoas com deficiência visual; 2) analisar como os educadores formulam suas intervenções acessíveis para os idosos cegos e com baixa visão; e, 3) analisar como os educadores se portam perante os idosos com deficiência visual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa não oferece riscos à integridade física das pessoas, mas, pode provocar um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor das discussões sobre a exclusão e segregação das pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, inclusive, pelos relatos de vida dos próprios idosos com deficiência visual

- Benefícios: Esta pesquisa apresenta a possibilidade de benefícios à dimensão cultural,

Endereço: Av. Arlindo Bettio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

UF: SP

Município: SÃO PAULO

CEP: 03.828-000

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO

Continuação do Parecer: 2.421.834

intelectual, moral, social dos educadores da Banca da Ciência, uma vez que, por um lado, prevê uma formação dos educadores voltada para a acessibilidade para atuar com pessoas com deficiência visual, por outro, eles terão contato com pessoas fora de seus convívios sociais. Ao lidarem com as diferenças, a formação da identidade, consequentemente, ocorre no nível local e pessoal. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Ademais, esta pesquisa é benéfica no relacionamento com todas as pessoas, agregando conhecimento, contribuindo para o entendimento desse processo e facilitando quaisquer ações futuras pró-acessibilidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Espera-se que como resultado deste estudo, os educadores da Banca da Ciência consigam ter uma capacitação para eliminar as barreiras atitudinais e perceber o próximo, principalmente as pessoas com deficiência visual, sejam atuando educacionalmente ou no dia-a-dia como cidadãos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Projeto apresenta os Termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências. O protocolo pode ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_978229.pdf	01/12/2017 00:59:24		Aceito
Outros	CartaProtocoloRenataTeles.pdf	01/12/2017 00:58:01	RENATA TELES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoII.pdf	01/12/2017 00:57:45	RENATA TELES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoI.pdf	01/12/2017 00:57:37	RENATA TELES DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Arlindo Bettio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

CEP: 03.828-000

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO

Continuação do Parecer: 2.421.834

Outros	ProjetoGeraldaBancadaCiencia.pdf	06/10/2017 07:58:20	RENATA TELES DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/10/2017 07:56:42	RENATA TELES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestradoRenataTeles.pdf	06/10/2017 07:54:05	RENATA TELES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoRenataTeles.pdf	06/10/2017 07:53:23	RENATA TELES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	AutorizacaoSACNSG.pdf	06/10/2017 07:53:11	RENATA TELES DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 07 de Dezembro de 2017

Assinado por:
Rosa Yuka Sato Chubaci
(Coordenador)

Endereço: Av. Arlindo Bettio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

UF: SP

Município: SAO PAULO

CEP: 03.828-000

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br

ANEXO III – Mensagens da mediadora Cecília a respeito da desistência dos demais educadores para a visita à SACNSG

Descrição da imagem: *print screen* de mensagens de texto da tela do celular escrito a seguinte mensagem: “Eu vi que o pessoal tá desmarcando e achei bem chato.../ Eu sei a importância que isso vai ter pra gente, tanto no nível acadêmico quanto pessoal, mas acho que o pessoal tá um pouco relutante ainda sabe?/ Sei que você chegou tem pouco tempo, e talvez nós não tenhamos sido tão gentis de começo, e acho que devemos desculpas. Ainda mais por estarmos juntos tem tempo, acho que às vezes nós nos fechamos demais pra coisas novas haha/ Se você não se importar, eu acho que tem um jeito mais fácil de conquistar todo mundo. Deixar bem claro que isso é nosso, que vai fazer parte da nossa formação, que é pra vida toda/ Porque as vezes os termos técnicos atrapalham um pouco as coisas e parece que vamos apenas fazer mais intervenções quando não é isso/ Então assim kkk não desiste da gente, a sua pesquisa tem uma importância muito maior do que você, e do que nós imaginamos. Eu acho muito legal, de verdade, e acho que só tem a acrescentar pra todo mundo”.

ANEXO IV – Letra da música *Planeta Água*

<p>Água que nasce na fonte serena do mundo E que abre um profundo grotão Água que faz inocente riacho E deságua na corrente do ribeirão</p> <p>Águas escuras dos rios Que levam a fertilidade ao sertão Águas que banham aldeias E matam a sede da população</p> <p>Águas que caem das pedras No véu das cascatas, ronco de trovão E depois dormem tranquilas No leito dos lagos No leito dos lagos</p> <p>Água dos igarapés Onde Iara, a mãe d'água É misteriosa canção Água que o sol evapora Pro céu vai embora Virar nuvens de algodão</p> <p>Gotas de água da chuva Alegre arco-íris sobre a plantação Gotas de água da chuva Tão tristes, são lágrimas na inundação</p>	<p>Águas que movem moinhos São as mesmas águas que encharcam o chão E sempre voltam humildes Pro fundo da terra Pro fundo da terra</p> <p>Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água</p> <p>Água que nasce na fonte serena do mundo E que abre um profundo grotão Água que faz inocente riacho E deságua na corrente do ribeirão</p> <p>Águas escuras dos rios Que levam a fertilidade ao sertão Águas que banham aldeias E matam a sede da população</p> <p>Águas que movem moinhos São as mesmas águas que encharcam o chão E sempre voltam humildes Pro fundo da terra Pro fundo da terra</p> <p>Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água</p>
---	--

Fonte disponível em: <<https://www.letras.mus.br/guilherme-arantes/46315/>>.

ANEXO V – Letra da música *Planeta Azul*

A vida e a natureza sempre à mercê da poluição
Se invertem as estações do ano
Faz calor no inverno e frio no verão
Os peixes morrendo nos rios
Estão se extinguindo espécies animais
E tudo que se planta, colhe
O tempo retribui o mal que a gente faz

Onde a chuva caía quase todo dia
Já não chove nada
O sol abrasador rachando o leito dos rios secos
Sem um pinga d'água
Quanto ao futuro inseguro
Será assim de Norte a Sul
A Terra nua semelhante à Lua

O que será desse planeta azul?
O que será desse planeta azul?

O rio que desse as encostas já quase sem vida
Parece que chora um triste lamento das águas
Ao ver devastada , a fauna e a flora
É tempo de pensar no verde
Regar a semente que ainda não nasceu
Deixar em paz a Amazônia, preservar a vida
Estar de bem com Deus

Onde a chuva caía quase todo dia
Já não chove nada
O sol abrasador rachando o leito dos rios secos
Sem um pinga d'água.
Quanto ao futuro inseguro
Será assim de Norte a Sul
A Terra nua semelhante à Lua

O que será desse planeta azul?
O que será desse planeta azul?
O que será desse planeta azul?

Fonte disponível em: <<https://www.letras.mus.br/chitaozinho-e-xororo/45235/>>.

ANEXO VI – Letra da música *Xote Ecológico*

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
E se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Não posso respirar, não posso mais nadar
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar
E se plantar não nasce, se nascer não dá
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Cadê a flor que estava aqui?
Poluição comeu
E o peixe que é do mar?
Poluição comeu
E o verde onde é que está?
Poluição comeu
Nem o Chico Mendes sobreviveu

Fonte disponível em: <<https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/295406/>>.

ANEXO VII – *Print screen* do arquivo disponibilizado pela educadora Isabela sobre o reino das plantas

<p>UNIDADE 3 – O REINO DAS PLANTAS</p>	<p>Livro pág. 66</p> <p>• Leitura do Texto: A conquista do Ambiente Terrestre.</p>
<p>Livro: Uma breve história do conhecimento</p> <p>"Embora o homem represente 1% da Biomassa do Planeta, é provável que ele seja responsável por 99% de toda a poluição."</p> <p>O homem começou a destruir o planeta há mais ou menos 200 anos. Até então, a espécie humana era considerada uma boa "vizinha" das outras espécies.</p>	<p>Evolução das Plantas</p> <p>Há 500 milhões de anos, a terra firme era deserta, embora muitos seres vivos vivessem na água.</p>

As primeiras plantas a ocuparem terra firme se chama **briófitas** (musgos e hepáticas). Depois, as **pteridófitas** (samambaias), há cerca de 350 milhões de anos.

Classificação

- **Reino Plantae: Reino das Plantas**

- **Características para separação de grupos:**

- Sistema de condução de seiva (com ou sem vasos condutores)
- Produção de sementes (com sementes e sem sementes)
- Tipo de estrutura reprodutiva (plantas com estróbilos que formam pinhas ou plantas com flores e frutos)

Evolução das Plantas

Briófitas

- **Características:**

- Multicelulares;
- Autotróficos;
- Pequeno porte;
- Encontradas em lugares úmidos e sombreados, sendo que algumas espécies flutuam em água doce;
- **Representantes:** Musgos e Hepáticas;

- São as plantas mais antigas da terra e que possuem estrutura mais simples;
- Maioria são terrestres, porém muito dependentes de água, principalmente para reprodução;
- Formam "tapetes verdes";
- Não apresentam raiz, caule e folha verdadeiros, apenas estruturas mais simples chamadas rizoide, caulóide e filóides;
- Não possuem vasos condutores de seiva. Portanto, a seiva bruta e a seiva elaborada são transportadas de célula por célula, em um processo chamado difusão.

- São as plantas mais antigas da terra e que possuem estrutura mais simples;
- Maioria são terrestres, porém muito dependentes de água, principalmente para reprodução;
- Formam "tapetes verdes";
- Não apresentam raiz, caule e folha verdadeiros, apenas estruturas mais simples chamadas rizoide, caulóide e filóides;
- Não possuem vasos condutores de seiva. Portanto, a seiva bruta e a seiva elaborada são transportadas de célula por célula, em um processo chamado difusão.

Reprodução das Briófitas

- Ocorre em duas etapas, em um processo chamado de *alternância de gerações*:
 - Reprodução sexuada:
 - **Esporófito**: forma esporos.
 - Reprodução assexuada:
 - **Gametófito**: forma gametas.

Pteridófitas

• Características:

- **Representantes**: Samambaias, avencas e cavalinhas;
- Ainda dependentes de água, principalmente para reprodução;
- Vivem em ambientes úmidos e pouco iluminados, geralmente se instalando nos troncos das árvores;
- São comuns em florestas e muito usadas em decoração;

- Possuem raiz, caule e folha verdadeiros;
- O caule, chamado **rizoma**, é quase sempre subterrâneo;
- Não produzem sementes, flores nem frutos;
- Durante o Período Carbonífero (285-360 milhões de anos atrás), formavam florestas imensas;
- Primeiras plantas **vasculares**, ou seja, possuem vasos condutores de seiva bruta e elaborada;

Reprodução das Pteridófitas

- Ocorre em duas etapas, em um processo chamado de *alternância de gerações*:
 - Reprodução sexuada:
 - **Esporófito**: forma esporos.
 - Reprodução assexuada:
 - **Protalo** hermafrodita: forma gametas masculinos e femininos.

Plantas com sementes

Gimnospermas - coníferas

- **Características:**
 - Representantes: Pinheiros, cicas, cedros e ciprestes.
 - Reprodução independente da presença de água: grande passo na evolução dos vegetais;
 - Marcaram definitivamente a conquista do ambiente terrestre;
 - Primeiras plantas com sementes, porém sementes "nuas";

- Sementes mais resistentes e com agentes dispersores (ventos, água e animais);
- **Polinização**: Transporte de pólen até a estrutura reprodutiva feminina;
- Possuem vasos condutores de seiva;
- Raiz, caule e folhas verdadeiras;
- São geralmente altas, porém há arbustos também;
- **Sequoias**: maiores e mais duradouras árvores do mundo!

- **Maiores árvores do mundo:** exemplar descoberto em 2006, em São Francisco, medindo 115,5 metros.
- A **Sequóia mais velha já registrada**, possui 4.650 anos de idade e se encontra na Califórnia.

Reprodução das Gimnospermas

- Alternância de gerações;
- Sementes "nuas" – não são envolvidas por frutos;
- Possuem estruturas especializadas para reprodução, chamadas de *estróbilos* ou *cones*.

Histórias do passado...

- **Âmbar:** goma que flui da casca de algumas gimnospermas.

Angiospermas

- Características:
 - Representantes: Laranjeira, orquídeas, rosas, Mangueira, etc.
 - Apresentam flores e frutos;
 - São encontradas por todas as partes do planeta;
 - De ambientes quentes à regiões geladas
 - Terrestres, água doce e poucas espécies de água salgada

- Constituem o grupo mais numeroso de vegetais, com aproximadamente 230 mil espécies;
- Possuem vasos condutores de seiva com eficiente sistema de transporte de água;
- Podem atingir 100m de altura;
- Mais de 3 mil espécies são aproveitadas pelo ser humano: ornamentais, alimentação, medicina, móveis, produção de combustíveis, borracha, etc.

Reprodução das Angiospermas

- Alternância de gerações, bastante complexo;

Livro pag. 80

Monocotiledônea e Dicotiledônea

- Os cotilédones são folhas modificadas, que servem como fonte de reserva alimentar para o embrião;
- As sementes são classificadas como:
 - Monocotiledônea: um cotilédono
 - Dicotiledônea: dois cotilédones

Livro pag. 81 (Diferença entre Mono e Dicotiledôneas)