



**- UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUÍSTICA -
PROLING**



DIANA RIBEIRO GUIMARÃES FARIAS

**O EFEITO DAS AÇÕES MEDIADORAS E O PAPEL DAS PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ACADÊMICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DA UFPB**

**JOÃO PESSOA-PB
Agosto de 2021**

DIANA RIBEIRO GUIMARÃES FARIAS

**O EFEITO DAS AÇÕES MEDIADORAS E O PAPEL DAS PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ACADÊMICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DA UFPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística.
Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais.
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva

JOÃO PESSOA/PB
Agosto de 2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F224e Farias, Diana Ribeiro Guimarães.
O efeito das ações mediadoras e o papel das práticas
de leitura e escrita no processo de alfabetização
acadêmica do aluno com deficiência da UFPB / Diana
Ribeiro Guimarães Farias. - João Pessoa, 2021.
223 f. : il.

Orientação: Regina Celi Mendes Pereira da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Interacionismo
sociodiscursivo. 3. Alfabetização acadêmica. 4.
Inclusão - UFPB. I. Silva, Regina Celi Mendes Pereira
da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81'33(043)

DIANA RIBEIRO GUIMARÃES FARIAS

**O EFEITO DAS AÇÕES MEDIADORAS E O PAPEL DAS PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
ACADÊMICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA DA UFPB**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Linguística da Universidade Federal da Paraíba
como requisito para a obtenção do título de Doutora
em Linguística.
Área de Concentração: Linguística e Práticas
Sociais.
Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira
da Silva

João Pessoa, 06 de Agosto de 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva
(Orientadora – UFPB)



Prof.^a Dr.^a Andreza Polia (Examinadora Externa - UFPB)



Prof.^a Dr.^a Betânia Passos Medrado
(Examinadora Interna - UFPB)



Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno
(Examinadora Externa – USF)



Prof.^a Dr.^a Rosycléa Dantas Silva
(Examinadora Externa - UFAL)

A tu, minha mãe (in memoriam), que embora não estando presente fisicamente, mas tenho certeza que sempre fostes o meu anjo de luz, me permitindo vencer barreiras, rezando por mim, de onde estivesse, assim como rezavas todas as noites, para que eu chegasse bem, quando eu fazia minha graduação e precisava morar fora. Tenho certeza que ficarias muito feliz com mais uma de minhas conquistas. Se hoje cheguei até aqui é porque me ensinastes a nunca desistir, mesmo não tendo oportunidades para terminar teus estudos, mas, assim como meu pai, sempre me mostraste que esse era o melhor caminho e mesmo desmotivando-me, quando te perdi no dia da defesa de meu mestrado e não tive o que comemorar, tenho certeza que tu estavas só esperando eu viver esse momento e ir para tua casa, após a apresentação, para nos despedirmos, sem sequer termos chances de nos falarmos, apenas de ouvir teus últimos suspiros. Então, essa vitória dedico a toda sua dedicação e amor de mãe, não só por mim, mas também por meus irmãos, que também não tiveram como terminar seus estudos, por terem que trabalhar precocemente!

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer e, nesse momento, palavras me faltam para poder expressar o misto de sentimentos experienciados até se chegar à versão final desta Tese e agradecer a todos que, de forma direta ou indireta, emanando vibrações positivas, contribuíram para isso.

Primeiramente, agradeço a Deus que me deu o dom da vida e porque tudo o que nos acontece é devido a sua permissão.

Agradeço a meu pai, que sempre investiu em meus estudos e a toda minha família, porque, mesmo diante de conflitos que surgem em todas as famílias, é ela a nossa base e com quem sempre podemos contar.

Agradeço àqueles que são minha fonte de minha inspiração, por cada momento, em que precisei estar ausente, que precisaram fazer silêncio ou baixar o volume da televisão, para eu poder estudar. Obrigada, pela compreensão, embora tão inocentes ainda, mas um dia quero ser o exemplo para vocês. Obrigada, meus filhos, Eric Davi e Evellyn Mercês.

Agradeço, também, a meu esposo Esdras pelo companheirismo, incentivo e por partilhar de todos os momentos, me ajudando a cuidar de nossos filhos com tanto amor e dedicação.

À Germana, por sempre se dispor a ajudar e cuidar, também, dos meus filhos enquanto eu estava distante.

Agradeço a todos os meus amigos, sejam os mais antigos, sejam os mais recentes, que adquiri ao longo desse processo, cujos nomes não quero mencionar, para não acabar esquecendo ninguém, porque amigo é justamente aquele que torce por você, mesmo estando distante, é com quem se pode partilhar todas as alegrias e dificuldades da vida. Em especial ao grupo “Campina no Proling”, constituído por Aleise, Germana, Karol, Nayara e Hermano, por compartilharmos momentos inesquecíveis, caronas e angústias.

Agradeço a todos os colaboradores desta pesquisa, que compartilharam e me permitiram conhecer um pouco mais sobre suas experiências, quanto às práticas de inclusão na universidade.

Agradeço à banca examinadora, por aceitarem meu convite, pela leitura cuidadosa, olhar criterioso e ricas contribuições para a versão final deste texto.

Agradeço à Regina, minha orientadora, exemplo de pesquisadora, sempre tão comprometida e dedicada ao que faz e, ao mesmo tempo, poesia em pessoa, compreensiva e extremamente humana.

Agradeço aos membros dos grupos GELIT, ATA e ALDEI, por todos os conhecimentos adquiridos para minha formação, nos valiosíssimos debates em dias de reunião.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – PROLING e a todos os professores e demais funcionários do PROLING que, de algum modo, contribuíram para concretização de minha pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e à Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba –CAPES/FAPESQ– pela bolsa de estudos que contribuiu para a realização deste estudo.

Àqueles que não tiveram seus nomes mencionados, mas sabem que fizeram parte de minha formação ou contribuíram de algum modo para ela, desde os professores do infantil até os que tive até aqui; todos vocês foram também minha inspiração.

Enfim, a todos, meu muito obrigada!

*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, 2006, p. 316)

RESUMO

As práticas de inclusão no ambiente de formação devem ser pensadas pela coletividade e naturalizadas como uma responsabilidade ética. Para isso, ouvir as vozes dos próprios alunos com deficiência é de suma relevância, a fim de se pensar os recursos adequados às suas reais demandas, especialmente no contexto universitário, em que lhes são exigidas algumas práticas específicas, no que se refere à produção e divulgação de textos acadêmicos. Nesse sentido, esta tese tem o objetivo de investigar como as práticas mediadoras e a apropriação da escrita acadêmica por alunos com deficiência são representadas em seu agir por meio das dimensões que o constituem. O interesse pelo objeto de estudo da presente pesquisa coaduna com as pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho e no Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva, bem como com as ações do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos, que se embasam no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012 [1999], 2006, 2008) e nas bases teóricas interdisciplinares que o fundamentam, advindas da Linguística com Saussure (1995), da Psicologia com Vygotsky (1991; 1993; 1997) e das abordagens sociofilosóficas com Spinoza (2014 [1677]), Ricoeur (1986) e Habermas (1987), bem como as categorias de análise propostas pela Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009; BUENO, 2007) e alguns conceitos vinculados à Clínica do Trabalho (CLOT, 2007 [1999]). Para análise dos dados, identificamos, primeiramente, no plano organizacional do texto, os conteúdos temáticos e, em seguida, no plano semântico, analisamos as dimensões que constituem o agir discente do aluno com deficiência e de seus mediadores, tendo em vista as **razões, a intencionalidade e os recursos** que se situam no método investigativo proposto pela Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009). A geração dos dados desta pesquisa qualitativa, de base interpretativa, foi realizada por meio de entrevistas realizadas com alunos apoiados e estudantes apoiadores, ambos situados no contexto das atividades realizadas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) para o acesso, a aprendizagem e a permanência do aluno com deficiência na universidade. Os resultados apontam que as práticas de leitura e escrita se constituem como um recurso fundamental, no plano da Semântica do Agir, para o processo de alfabetização acadêmica do aluno apoiado e, quando intermediadas satisfatoriamente pelos estudantes apoiadores e/ou professores, contribuem de maneira significativa para sua inclusão na cultura disciplinar da comunidade discursiva que passou a integrar. Por meio das dimensões observadas no agir dos diversos mediadores envolvidos no processo de apropriação da escrita acadêmica do aluno apoiado, também é possível observar que elas incidem diretamente sobre o seu desenvolvimento individual, dada as afecções que são produzidas (SPINOZA, 2014 [1677]) na mediação pedagógica desenvolvida.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Alfabetização Acadêmica. Dimensões do agir. Inclusão.

ABSTRACT

The practices of inclusion in the teaching environment must be thought by the community and naturalized as an ethical responsibility. To this end, it is important to listen to the voices of students with disabilities, in order to plan adequate resources to their real demands, especially in the university context, where specific practices are required to them, in relation to the production and promotion of academic texts. In this regard, this thesis aims to investigate how the mediating practices and the appropriation of the academic writing by students with disabilities are represented in their actions through the dimensions that constitute them. The interest in the study object of the present research is in line with researches developed in the *Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho* and in the *Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva*, as well as with the actions of the *Ateliê de Textos Acadêmicos* project, which are based in the theoretical framework of the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2012 [1999], 2006, 2008) and in its interdisciplinary theoretical basis, arising from the Linguistics with Saussure (1995), from the Psychology with Vygotsky (1991; 1993; 1997) and from the socio-philosophical approaches with Spinoza (2014 [1677], Ricoeur (1986) and Habermas (1987), as well as with the analytical categories proposed by the Action Semantics (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009, BUENO, 2007) and some concepts related to the Work Clinic (CLOT, 2007 [1999]). For analysing the data, we identified, primarily, in the organizational plan of the text, the thematic contents and, next, in the semantics plan, we analysed the dimensions that constitute the action of the students with disabilities and of their mediators, considering the **reasons**, the **intentionality** and the **resources** that are situated in the investigative method proposed by the Action Semantics (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009). The data generation of this qualitative research, with interpretative basis, was realized through interviews with supported and supporter students, both situated in the context of the activities realized by the Accessibility and Inclusion Committee for access, learning and permanence of students with disabilities in the university. The results show that the reading and writing practices are constituted as fundamental resources, in the plan of the Action Semantics, for the process of academic alphabetization of the supported student and, when they are satisfactorily mediated by the supporter students or the teachers, they contribute significantly to their inclusion in the disciplinary culture of the discursive community which they now integrate. Through the dimensions observed in the action of the diverse mediators involved in the process of appropriation of academic writing of the supported student, it is also possible to observe that they are directly related to their individual development, in the face of the affections that are produced (SPINOZA, 2014 [1677]) in the developed pedagogic mediation.

Keywords: Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism. Academic Alphabetization. Action Dimensions. Inclusion.

RESUMEN

Las prácticas de inclusión en el ambiente de formación deben ser pensadas por la colectividad y naturalizadas como una responsabilidad ética. Para eso, oír las voces de los propios alumnos con discapacidad es de suma relevancia, para que así podamos pensar en los recursos adecuados a sus reales demandas, especialmente en el contexto universitario, en que les son exigidas algunas prácticas específicas, en lo que se refiere a la producción y divulgación de textos académicos. En ese sentido, esta tesis tiene el objetivo de investigar cómo las prácticas mediadoras y la apropiación de la escritura académica por el alumno con discapacidad son representadas en su actuar por medio de las dimensiones que lo constituyen. El interés por el objeto de estudio de la presente pesquisa coincide con las pesquisas desarrolladas en el Grupo de Estudios en Letramiento, Interacción y Trabajo y en el Grupo de Pesquisa Ação de Linguagem, Docência y Educación Inclusiva, Así como con las acciones del proyecto Taller de Textos Académicos, que se basan en el marco teórico-metodológico del Interaccionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012 [1999], 2006, 2008) y en las bases teóricas interdisciplinarias que lo fundamentan, procedentes de la Lingüística con Saussure (1995), de la Psicología con Vygotsky (1991; 1993; 1997) y de los abordajes sociofilosóficos con Spinoza (2014 [1677]), Ricoeur (1986) y Habermas (1987), así como las categorías de análisis propuestas por la Semántica de la Acción (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009, BUENO, 2007) y algunos conceptos vinculados a la Clínica del Trabajo (CLOT, 2007 [1999]). Para análisis de los datos, identificamos, primeramente, en el plano organizacional del texto, los contenidos temáticos y, en seguida, en el plano semántico, analizamos las dimensiones que constituyen la acción dicente del alumno con discapacidad y de sus mediadores, considerando las **razones, la intencionalidad y los recursos** que se sitúan en el método investigativo propuesto por la Semántica de la acción (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009). La producción de los datos de esta pesquisa cualitativa, de base interpretativa, fue realizada por medio de entrevistas realizadas con alumnos apoyados y alumnos apoyadores, ambos situados en el contexto de las actividades realizadas por el Comité de Inclusión y Accesibilidad (CIA) para el acceso, el aprendizaje y la permanencia del alumno con discapacidad en la universidad. Los resultados apuntan que las prácticas de lectura y escritura se constituyen como un recurso fundamental, en el plano de la Semántica de la acción, para el proceso de alfabetización académica del alumno apoyado y, cuando intermediadas satisfactoriamente por los alumnos apoyadores y/o profesores, contribuyen de manera significativa para su inclusión en la cultura disciplinar de la comunidad discursiva que pasó a integrar. Por medio de las dimensiones observadas en el actuar de los diversos mediadores involucrados en el proceso de apropiación de la escritura académica del alumno apoyado, también es posible observar que ellas inciden directamente sobre su desarrollo individual, dados los afectos que son producidos (SPINOZA, 2014 [1677]) en la mediación pedagógica desarrollada.

Palabras-clave: Lingüística Aplicada. Interaccionismo sociodiscursivo. Alfabetización Académica. Dimensiones de la acción. Inclusión.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quantitativo de alunos com deficiência por centro do Campus I da UFPB	40
Figura 2 – Esquema do trabalho do aluno com deficiência adaptado de Machado e Bronckart (2009, p. 39)	64
Figura 3 – Página inicial do SIGAA	103
Figura 4 – Ficha cadastral de solicitação de apoio ao CIA	103
Figura 5 - Elementos inerentes ao processo de alfabetização acadêmica do aluno com deficiência	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de discurso presentes nas entrevistas com o aluno apoiado	72
Quadro 2 – Modalizações: classificação, definição e exemplos	75
Quadro 3 - Os três elementos do agir	78
Quadro 4 - Resumo dos elementos semânticos ou categorias do agir elucidadas com a análise de nível textual/discursivo	78
Quadro 5 – Normas utilizadas para transcrição dos dados	84
Quadro 6 – Deficiências e funções atribuídas ao estudante apoiador	96
Quadro 7 – Perfil dos Estudantes apoiadores	100
Quadro 8 – Perfil dos Alunos Apoiados	105
Quadro 9 - Objetivo geral, objetivos específicos, questões de pesquisa e procedi- mentos de análise	107
Quadro 10 – Conteúdos Temáticos (CT) e subtemas	109
Quadro 11 – Subtemas e dimensões do agir do CT1	134
Quadro 12 – Subtemas e dimensões do agir do CT2	142
Quadro 13 – Subtemas dimensões do agir do CT3	152
Quadro 14 – Subtemas e dimensões do agir do CT4	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALDEI	Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva
APA	American Psychological Association
ATA	Ateliê de Textos Acadêmicos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CIA	Comitê de Inclusão e Acessibilidade
CODEOR	Coordenação de orçamentos
CODESC	Coordenação de Escolaridade
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
CONSUNI	Conselho Universitário
CT	Conteúdos Temáticos
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
GELIT	Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho
GELS	Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagem e Subjetividade
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LACESSE	Laboratório de Acessibilidade do Departamento de Arquitetura
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LAVITA	Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação

MIRV	Modalidade de Ingressos por Reserva de Vagas
NEDESP	Núcleo de Educação Especial do Centro de Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAED	Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PRAPE	Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PROLICEN	Programa de Licenciatura
PROLING	Programa de Pós-Graduação em Linguística
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TO	Terapia Ocupacional
UDL	Universal Design for Learning
UFPB	Universidade Federal de Campina Grande
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PRÁTICAS MEDIADORAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR EN- QUANTO OBJETO DA LINGÜÍSTICA APLICADA	30
2.1 INCLUSÃO: DEFINIÇÃO, PRÁTICAS E DESAFIOS IMPOSTOS ÀS “VOZES DO SUL”	30
2.2 A RELAÇÃO INTERFUNCIONAL DA TRIÁDE EMOÇÕES/AFETOS/SENTI- MENTOS NA DINÂMICA DA A(FE)TIVIDADE E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	42
2.3 ACESSIBILIDADE À ESCRITA ACADÊMICA: UMA PRÁTICA VIÁVEL DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	50
3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: “UMA CIÊNCIA DO HUMANO EM CONSTANTE MOVIMENTO”	61
3.1 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM, ATIVIDADE, MEDIAÇÃO E DESEN- VOLVIMENTO HUMANO	62
3.2 O ISD E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE PARA COMPREENSÃO DO AGIR NO NÍVEL SEMÂNTICO	68
4 PERCURSO METODOLÓGICO	80
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA	80
4.2 ENTREVISTA COMO FONTE DE DADOS	83
4.3 CONTEXTO DA PESQUISA - ATRIBUIÇÕES DO COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFPB.....	89
4.4 PROTAGONISTAS DA PESQUISA	92
4.4.1 Estudante apoiador	93
4.4.2 Aluno apoiado	102
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	106
5 AS DIMENSÕES DO AGIR E A INSERÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	109
5.1 CONTEÚDOS TEMÁTICOS	109
5.2 AS DIMENSÕES DO AGIR NOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS	111
5.2.1 CT1 - Ações guiadas pelas demandas do aluno apoiado	111
5.2.2 CT2 - Ações que configuram a neg(ação) aos alunos apoiados	135
5.2.3 CT3 - Ações dos alunos apoiados em relação às próprias demandas	

.....	143
5.2.4 CT4 - Represent(ações) do aluno apoiado sobre as demandas da escrita acadêmica	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	185
APÊNDICE B – Entrevista ao coordenador do CIA	187
APÊNDICE C- Entrevista ao aluno apoiado	188
APÊNDICE D- Entrevista ao estudante apoiador	190
ANEXO A – Edital do estudante apoiador nº 006/2018	192

1 INTRODUÇÃO

É inegável que a apropriação da escrita acadêmica, enquanto uma prática social valorizada e reconhecida, possibilita ao aluno o pertencimento a um lugar de escritor e pode contribuir para atender às exigências e características da cultura letrada no âmbito universitário, bem como para a sua vida profissional. Porém, esse processo, na maioria das vezes, tem se constituído como um exercício árduo e complexo para os egressos da educação básica, por esses, em sua maioria, não terem vivenciado, efetivamente, práticas voltadas para a leitura e produção de alguns gêneros que circulam na academia, durante sua formação anterior, a exemplo de fichamentos, resenhas, resumos, artigos científicos etc, nem recebido orientações para isso. Não obstante essas dificuldades, alguns professores universitários ainda acreditam que o aluno já domina tal prática, quando chega à universidade e, portanto, não lhe oferecem ferramentas de acesso, como a explanação e debate em sala das características linguístico-discursivas dos gêneros textuais acadêmicos a serem estudados; estratégias para compreensão dos textos acadêmicos e identificação da ideia central, bem como a orientação para o planejamento das atividades de leitura e escrita, que são de tamanha importância para introduzir o aluno nessa educação científica. Conforme destaca Navarro (2017, p. 7), a escrita e sua inerente complexidade, com funções e propósitos comunicativos diversos, se aprende através de “processos educativos formais e extensos no tempo”. Essa complexidade e diversidade da escrita acadêmica se dá, segundo Navarro (2018), devido às diversas funções interdependentes e simultâneas que a escrita exerce nas práticas letradas de ensino superior, inerentes à sociedade atual da informação, da comunicação e do conhecimento, conforme destacado a seguir:

Atualmente, espera-se que os cidadãos sejam escritores e seus escritos levem em conta, para adaptar-se ou para confrontar, diferentes expectativas em distintos contextos administrativos, educacionais e profissionais, públicos e pessoais.¹ (NAVARRO, 2018, p. 18, tradução nossa).

¹ En la actualidad se espera que los ciudadanos sean escritores y que sus escritos tomen en cuenta, para adecuarse o para confrontar, expectativas diversas en distintos contextos administrativos, educativos y profesionales, públicos y personales (NAVARRO, 2018, p. 18).

De acordo com o autor, a escrita acadêmica apresenta cinco funções. A **função epistêmica** corresponde ao enfoque de “escrever para aprender”, isto, é, de produzir conhecimento e transformá-lo para fazê-lo próprio por meio da escrita e revisão de gêneros discursivos de formação complexos e situados, com propósitos e interlocutores específicos. Já a **função retórica** se refere às formas disciplinares específicas de comunicar-se por escrito em uma dada comunidade discursiva, focalizando o “escrever para comunicar”. A **função habilitante** ou **possibilitadora** refere-se ao “escrever para credenciar o conhecimento”, pois a escrita se torna um meio pelo qual é avaliado o desempenho do aluno. A **função crítica** ou **empoderadora**, correspondente ao “escrever para empoderar-se”, incita a autonomia crítica do aluno em relação aos conhecimentos de sua área e às condições de seu contexto e de posicionar-se sobre eles. Por fim, a **função expressiva** vai de encontro à escrita como ato de reprodução e associa-se ao “escrever criativo”, objetivando que o aluno se expresse de modo original, autônomo, conforme determinados parâmetros retóricos disciplinares, relacionando-se às vozes dos autores lidos ou ao que os professores ensinam. Então, as formas de produzir conhecimento sobre a escrita evoluem, conforme as práticas versadas no contexto situado em que nos inserimos.

Ainda associado a esse contexto, observa-se que, devido a um avanço e olhar diferenciado quanto à equidade de oportunidades e às novas necessidades que acompanham a “modernidade líquida” (BAUMAN, 2005), aumentou o percentual, entre o público que adentra a universidade, de alunos com alguma deficiência (seja visual, cognitiva, auditiva, motora etc), os quais, para se identificarem como membros efetivos dessa comunidade, precisam enfrentar, ao mesmo tempo, tanto os obstáculos relacionados à escassa acessibilidade, seja arquitetônica, pedagógica, atitudinal, quanto à complexidade do domínio dos valores e padrões que regem a escrita dessa comunidade discursiva.

Nesse sentido, precisamos produzir novos conhecimentos e ouvir de perto esses próprios alunos, para compreendermos as suas práticas de letramento, bem como as suas representações sobre as demandas da escrita acadêmica e as dificuldades enfrentadas para sua apropriação, a qual exige a produção, leitura e divulgação de gêneros da esfera acadêmica. Assim, acreditamos estar

em consonância com o lema “Nada sobre nós sem nós”², utilizado pelas pessoas com deficiência, ao reivindicarem seus direitos e buscarem a plena participação como protagonistas da própria história, contribuindo, conforme proposto pela sociologia das ausências, para tornar presente o que está ausente. De acordo com Santos (2004, p.786), o objetivo da sociologia das ausências é “transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”.

Esses aspectos são tão importantes quanto outras questões sobre as quais, ainda, se precisa pensar e planejar para a viabilização e o desenvolvimento efetivo das práticas de Educação Inclusiva e acessibilidade a essas pessoas, como mobilidade, relações sociais, inserção no processo de ensino-aprendizagem, administração de conteúdos específicos desse âmbito, na formação inicial e continuada de docentes etc, mas que não configuram, propriamente, objeto de investigação neste estudo.

Os modos pelos quais esses alunos reconhecem e significam sua inserção nos espaços do universo acadêmico, a partir da apropriação da escrita, podem contribuir, significativamente, para o processo de didatização da escrita na universidade, tendo em vista os desafios que a escrita acadêmico-científica impõe aos estudantes, no que se refere à construção de uma posição autoral, marcada por especificidades culturais, sociais e históricas dos diferentes espaços e das práticas sociais em que emerge: na formação dos universitários, por meio das disciplinas que a tomam como objeto de ensino; na atuação profissional dos pesquisadores e no processo de formação de pesquisadores.

Por isso, é extremamente pertinente ouvir as vozes dos alunos com deficiência em seu trajeto de formação profissional na universidade, isto é, viabilizar momentos em que o discente seja levado a falar de si, do processo de construção de conhecimentos que vivencia, o que inclui refletir sobre suas dificuldades, certezas, conflitos consigo mesmo e com outras vozes presentes em sua memória. Por meio dessa estratégia de refletir sobre o agir do aluno e

² O lema “Nada sobre nós sem nós” bastante utilizado por diversos movimentos das pessoas com deficiência teve seu boom na década de 1980 com a publicação do livro de *Nothing about us without us: inside the Disability Rights Movement of south Africa* de Willian Rowland (2004/1980). Uma década depois, mais precisamente em 1998, este lema ganha nova força com uma segunda publicação do livro *Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment* de James Charlton (1998).

sobre as dimensões que o constituem, certamente se criam oportunidades para que formadores e formandos, continuamente, se (re)construam e transformem seus saberes.

Situadas no escopo de pesquisas relacionadas à inclusão no campo da Linguística Aplicada -doravante LA- (ARAGÓN, 2016; BEZERRA, 2020; PAULINO, 2020; DANTAS. R., 2019; MEDARADO; CELANI, 2017) e alinhadas aos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), compreendemos que essa questão é um problema de interesse social em que a linguagem exerce um papel central para investigação do agir humano. Para Bronckart (2006, p. 122), a linguagem “não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos [...], mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas”. Nessa perspectiva, ao nos debruçarmos sobre os textos que constituem nossos dados, a noção de agir se torna essencial para que possamos compreender o nosso funcionamento enquanto indivíduos sociais. No presente estudo, interpretamos o agir do aluno com deficiência como atividade e, consequentemente, como trabalho, no qual ele busca se apropriar de determinados recursos para desenvolver capacidades específicas no meio acadêmico. Suas ações, de acordo com o que defende o ISD, constituem o resultado da apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 2012 [1999]), sendo ligadas à existência de um motivo, uma intenção e uma responsabilidade, os quais podem ser relacionados às condutas humanas. Desse modo, o trabalho é definido como uma forma de agir cujas representações são construídas e interpretadas por meio das ações de linguagem, assim como fizemos em nossa análise.

Sendo assim, conforme as discussões atuais sobre o estatuto da LA e seu objeto de estudo, com base em Motta-Roth, Selbach e Florêncio (2016), podemos caracterizá-la como:

um campo de conhecimento em contínuo movimento na direção de uma ação científica e política, engajada na busca por soluções para problemas sociais em uma contemporaneidade **na qual os discursos desempenham papel constitutivo**”.

Então, o que inscreve nosso estudo nessa área e nos permite assumirmo-nos como linguistas aplicados é o engajamento político-social de nossa pesquisa e sua contribuição para refletirmos sobre inclusão, demonstrando, na prática, a possibilidade defendida por Moita Lopes (2009, p. 34) de “fazer pesquisa e fazer política conjuntamente”; é, também, o nosso olhar voltado para interpretação da relação entre prática discursiva e prática social. Conforme destaca Jordão e Fogaça (2012), o uso da linguagem pode ser compreendido como uma prática social, que é também cultural, contextualizada e heterogênea, possibilitando a conscientização de nosso papel na sociedade e uma experiência legítima de cidadania.

O interesse de estudo pela área da inclusão adveio, primeiramente, de uma inquietação gerada em meu contexto profissional, enquanto professora de Língua Portuguesa do fundamental II, uma vez que, nos anos de 2015 e 2016, tive alunos com surdez, autismo e Síndrome de Down- e confesso que, durante meu processo de formação inicial, nunca havia cogitado a presença desse público em meu futuro exercício docente. A meu ver, diante de tal situação e da necessidade de elaborar atividades adaptadas às necessidades e potencialidades de cada um, considero que isso se tornou um grande desafio, o qual me incitou a pesquisar mais sobre o tema e a pensar em estratégias para desenvolver as habilidades de leitura e escrita desses alunos.

Após ser aprovada no processo seletivo do Doutorado, em 2017, comecei a participar das reuniões do Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI), que tem por finalidade a construção coletiva de objetos de pesquisa que lancem um olhar investigativo sobre aspectos da formação de professores à luz de uma perspectiva inclusiva, bem como sobre políticas públicas de inclusão e ferramentas didáticas acessíveis. A partir daí, tive acesso a textos teóricos sobre a temática e, em 2018, quando o grupo realizou um evento direcionado ao **Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência**, no qual os universitários com alguma deficiência, ao serem convidados para participar, explanaram, abertamente, sobre a realidade do seu dia a dia e as dificuldades enfrentadas, descobri a existência do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Esse Comitê, que tem o papel principal de garantir a permanência e o aprendizado dos alunos com deficiência na UFPB, está vinculado, desde 2013,

quando houve a aprovação da resolução de sua criação, ao Gabinete da Reitoria e vem desenvolvendo o Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), que visa atender à política de inclusão social na universidade, objetivando manter os alunos com deficiência em seus cursos, por meio de alguns programas de inclusão, especificamente o projeto Estudante Apoiador. Embora outras instituições já tenham replicado esse modelo, a exemplo da Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade de Passo Fundo e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a UFPB foi a pioneira, tendo como idealizadora a professora Dr^a Andreza Polia, que chegou à essa universidade em 2011, advinda da PUC de Goiás, onde era professora anteriormente e coordenadora da área de acessibilidade e inclusão e fora convidada pelo professor Dr^o Severino Ramos de Lima, da área de Medicina, pró-reitor na época, a assumir a coordenação do COMPORTA, atual CIA. Para isso, ela embasou-se em outros dois projetos já existentes na universidade.

O primeiro diz respeito ao projeto do Programa de Licenciatura (PROLICEN), criado pela professora Dr^a Sandra Alves da Silva Santiago, no período de 2010.2, cujo título era **Mediação Pedagógica para alunos Surdos no Ensino Superior** e visava promover ações que favorecessem a inclusão dos alunos surdos na UFPB, articulando pesquisa, docência e extensão universitária (FERREIRA; SOUSA, 2013). Tal projeto foi criado pelo fato de a UFPB ter sido autuada pelo Ministério Público, dada a existência de uma aluna surda no curso de Pedagogia, que não tinha intérprete, nem sequer alguém que lhe apoiasse, logo a professora Sandra, mencionada anteriormente, que era do Centro de Educação e tinha o domínio de LIBRAS, criou esse projeto de monitoria junto à Pró-reitoria de graduação, visando atender essa demanda. Os integrantes do projeto eram professores, alunos surdos e monitores que dominavam LIBRAS. Similarmente, no *campus* de Areia, havia outro projeto criado pela professora Dr^a Ana Daxenberger para atender um de seus alunos com visão subnormal. Os monitores citados, hoje, são denominados de estudantes apoiadores e têm a função de realizar o acompanhamento do aluno apoiado nas aulas e demais atividades acadêmicas diretamente ligadas ao curso (POLIA, 2014)

Essa descoberta aguçou, ainda mais, meu interesse em ouvir e investigar não somente os alunos com deficiência, mas também em conhecer as formas de acesso a eles proporcionadas na universidade. Isso se torna relevante, tendo

em vista que boa parte das pesquisas voltam mais seu olhar sobre o trabalho do professor em contextos inclusivos (COSTA, D. 2016; ARAGÓN, 2016) e, além disso, possibilita visibilidade a esses alunos, já que ainda são muitos os que menosprezam, até por falta de conhecimento, sua capacidade de chegarem até o nível superior.

O interesse pelo objeto de estudo da presente pesquisa, que está filiada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), na área de concentração de Linguística e Práticas Sociais da Universidade Federal da Paraíba (Campus I), coaduna com as pesquisas desenvolvidas pelo GELIT/CNPq/UFPB (Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho), que se embasa no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012 [1999], 2006, 2008) e com as ações do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/PNPD/CAPES), que objetiva, dentre outros aspectos, investigar como se desenvolve a proficiência letrada acadêmica em diferentes contextos de produção de conhecimento. Dentre as pesquisas desenvolvidas nesses grupos, algumas focalizam, individualmente, como objeto a escrita acadêmica (MELO, 2019; LEITE, 2020, SOUSA, 2020), outras focalizam a inclusão em contextos de formação diversos (DANTAS, 2014, 2019; BEZERRA, 2020; PAULINO, 2020). Essas diferenciam-se de nossa pesquisa, porque objetivamos somar esses dois aspectos (escrita acadêmica + inclusão) em um único interesse de estudo, acreditando que as formas de acesso ofertadas a alunos com deficiência para a apropriação da escrita acadêmica, mediatizadas por práticas de escrita e leitura, que remetem à processos de alfabetização acadêmica e, de maneira mais ampla, a processos de letramento acadêmico configuram uma possibilidade de inclusão.

A fim de situarmos nosso nicho de pesquisa, realizamos um levantamento de teses, dissertações e/ou artigos, utilizando os descritores “escrita acadêmica e inclusão” no diretório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o qual nos possibilitou identificar que os estudos estão mais voltados para a abordagem das condições de acesso e permanência do aluno com deficiência, em áreas diversas. Na Psicologia, por exemplo, identificamos o estudo de Castilho (2012), em que a autora buscou caracterizar as estratégias de acessibilidade para a permanência de alunos com deficiência nas

universidades públicas Estaduais e Federais do estado do Paraná, previstas nas resoluções e documentos complementares de domínio público, concernente aos núcleos /programas de acessibilidade dessas instituições. A autora conclui que, para operacionalização das estratégias traçadas nos documentos, o atendimento à diversidade deve ocorrer em função da aprendizagem de todos os alunos, respeitando os diversos repertórios e ritmos de aprendizagem, possibilitando uma acessibilidade plena.

Outro estudo que reflete sobre essa questão da permanência dos alunos, na área de Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior é a dissertação de mestrado de Costa, L. (2020). Nela, a autora analisa a importância das ações dos apoiadores para permanência de alunos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba e conclui que a formação/capacitação para inclusão é fundamental para superação de desafios e solução de dificuldades apresentadas, especialmente, nas primeiras experiências relacionadas ao apoio. Então, como se percebe, os estudos citados, embora relacionados ao contexto de ensino superior, têm como foco de estudo a inclusão e não a escrita acadêmica. Na área da LA, encontramos a dissertação de Neves (2014) “Investigação de processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita em contextos acadêmicos”, que buscou identificar as ações e processos de auxílio necessários às adaptações/flexibilizações curriculares e avaliativas, concluindo, então, que alguns aspectos constituem fontes ricas de dados para a análise dos professores e para o planejamento de ações de mediação e trabalho diferenciado, como a participação em aula, o acesso e manejo dos materiais, os registros realizados pelo aluno em sala de aula, os trabalhos em grupo, a leitura realizada nas apresentações de trabalhos e a observação na correção dos cadernos e exercícios, requerendo, para isso, tempo, planejamento, desejo e sensibilidade do professor. Outra questão de relevância na conclusão desta pesquisa é que muitos docentes, inclusive da área de educação e da Linguística não conhecem e não sabem identificar e lidar com os alunos com distúrbios significativos de leitura/escrita.

Fora do Brasil, podemos citar a dissertação de Wood (2014), “*Disability and college composition: investigating access, identity, and rhetorics of ableism*”, a qual nos foi recomendada por uma das

professoras avaliadoras na banca de qualificação desta Tese. Para isso, iniciamos nossa busca pelo currículo da autora, o que nos possibilitou conhecer outros artigos seus sobre a escrita acadêmica. Sua dissertação apresenta um interesse de investigação próximo ao que investigamos nesta tese, pois analisa questões mais específicas relacionadas às experiências de acessibilidade e acomodação dos alunos com deficiência em salas de aula de redação em uma universidade pública, por meio de entrevistas realizadas com esses alunos, argumentando que os professores de redação precisam trabalhar mais deliberadamente para aumentar o acesso e que isso pode ser alcançado, ouvindo-se as sugestões dos alunos e conscientizando-se de que a deficiência seja parte integrante do projeto de um curso, não simplesmente adicionando acomodações como uma adaptação para alunos individuais, isto é, que a pedagogia do acesso seja um valor central garantido a todos os alunos.

Quanto ao levantamento de livros mais recentes que contemplem o foco da inclusão, podemos citar um livro, no formato e-book, de livre acesso, cujo título é **Formação de professores e educação especial: o que é necessário saber?** (2021), organizado pelas pesquisadoras Adenize Queiroz de Farias e Munique Massaro, fruto de discussões fomentadas por docentes e discentes que integram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os quais discutem algumas lacunas evidentes, quando se considera a perspectiva educacional inclusiva, a exemplo da fragmentação/desarticulação nas diferentes disciplinas e conteúdos da área da Educação Especial oferecidos em algumas licenciaturas e, sobretudo, no curso de Pedagogia dessa universidade. Já na área da Linguística Aplicada, temos o livro **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**, organizado por Celani e Medrado (2017), resultante de uma pesquisa de estágio de pós-doutoramento, desenvolvida ao longo de 2016 no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL-PUC), que teve o objetivo de elaborar uma cartografia que representasse a compreensão de como a inclusão escolar de pessoas com deficiência tem se constituído como objeto de investigação no âmbito de uma Linguística Aplicada transdisciplinar e crítica na área de formação de professores de língua estrangeira no Brasil.

Referente ao viés da escrita acadêmica, há o e-book do Grupo de Pesquisa e Estudos em Linguagem e Subjetividade (GELS) **incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**, organizado por Agustini e Bertoldo (2017), resultante da proposta de um grupo de trabalho no IV SIELP – Simpósio Internacional de Língua Portuguesa- cujo objetivo foi o de problematizar a escrita acadêmica na assunção dos alunos, advindos da educação Básica, à ordem do discurso acadêmico-universitário. Outro livro ainda mais recente é **Cultura disciplinar e epistemes: representações na escrita acadêmica**, organizado por Pereira (2019b), que aborda como as diferentes áreas de conhecimento materializam os artigos científicos do ponto de vista organizacional e explicitam os critérios de cientificidade em cada campo de investigação. Em nível internacional, podemos citar o livro **Alfabetización académica - Un camino hacia la inclusión en el nivel superior** de Azuara (2016), no qual as autoras argumentam que os aportes do campo da alfabetização acadêmica são de grande valia para uma inclusão de qualidade que busque a permanência e o bom desempenho do aluno.

Quanto às pesquisas desenvolvidas no âmbito dos grupos de estudo do qual fazemos parte, podemos citar a tese de doutorado de Dantas. R. (2019) **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**, cujo objetivo foi investigar, por meio de textos, aspectos do desenvolvimento profissional ético de graduandos e formadores a partir da experiência formativa com alunos com deficiência. Neste estudo, a autora conclui que mediações formativas com alunos com deficiência, na licenciatura, promovem experiências de tomada de consciência sobre a responsabilidade ético-profissional frente à demanda por inclusão. Além disso, voltada para a escrita acadêmica, temos a dissertação de Melo (2019) **Escrita acadêmica na área de Linguística e Enfermagem: um estudo dos relatórios finais de alunos do PIBIC da UFPB**, que investiga Resumos e Introduções dos relatórios finais dos bolsistas do PIBIC/UFPB, das áreas de Linguística e Enfermagem do ponto de vista da sua materialidade textual-discursiva e suas conexões com a cultura de cada área. De acordo com esse levantamento, acreditamos que nossa pesquisa possa agregar contribuições aos grupos mencionados, dado o seu caráter de ineditismo quando nos propomos a unir os dois enfoques de investigação -escrita acadêmica e inclusão - em um só objeto

de estudo. Na presente pesquisa, esse objeto diz respeito ao processo de apropriação da escrita acadêmica do graduando com deficiência e sua inserção na educação universitária, bem como às ações mediadoras realizadas para esse fim, as quais remetem a processos de alfabetização acadêmica, conforme destaca Carlino (2013), intermediados por práticas de leitura e escrita.

Após contextualização do objeto de estudo desta Tese, que se insere no campo dos estudos relacionados às práticas sociais emergentes que envolvem o uso da linguagem em contexto de ensino e vinculada à linha de pesquisa “Linguística Aplicada”, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, apresentamos o objetivo geral a que nos propomos: Investigar como as práticas mediadoras e a apropriação da escrita acadêmica por alunos com deficiência são representadas em seu agir por meio das dimensões que o constituem. Esse objetivo será norteado pelas seguintes questões:

- Que conteúdos temáticos são elencados nas falas dos estudantes apoiadores e dos alunos apoiados quanto ao processo de apropriação da escrita acadêmica pelo aluno com deficiência?
- Como as dimensões do agir configuram o protagonismo e o desenvolvimento individual do aluno com deficiência na apropriação da escrita acadêmica?
- De que modo as práticas de leitura e escrita e as ações mediadoras realizadas pelos estudantes apoiadores e/ou professores incidem no agir individual do aluno com deficiência durante o processo de alfabetização acadêmica?

No intuito de responder às questões propostas, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os conteúdos temáticos elencados nas falas dos estudantes apoiadores e dos alunos apoiados e o processo de apropriação da escrita acadêmica;
- Investigar em quais aspectos as dimensões do agir configuram o protagonismo e o desenvolvimento individual do aluno com deficiência na apropriação da escrita acadêmica;

- Investigar o modo como as práticas de leitura e escrita e as ações mediadoras realizadas pelos estudantes apoiadores e/ou professores incidem no agir individual do aluno com deficiência durante o processo de alfabetização acadêmica.

Para isso, assumindo uma perspectiva metodológica de natureza qualitativo-interpretativista, elegemos como dados de análise entrevistas semiestruturadas realizadas entre o final de 2018 e início de 2019 com alunos apoiados, num total de 10, e com estudantes apoiadores, num total de 9, ambos pertencentes a diferentes áreas do conhecimento. A análise dos textos resultantes das entrevistas realizadas nesta pesquisa, que configuram as ações dos alunos, permite a interpretação de seu agir, por meio de suas práticas languageiras, consideradas efetivas ações de linguagem. As atividades e as produções de linguagem, em ambiente social, desempenham um papel central para o processo de desenvolvimento humano e na direção de um pensamento consciente. Logo, as representações³, reveladas pelos alunos sobre a apropriação da escrita acadêmica, estimula-os ao desenvolvimento de um pensamento consciente sobre as formas de acesso e sobre o agir com base em suas dimensões, ou seja, sobre como os estudantes identificam e experienciam as especificidades dos textos acadêmico-científicos, bem como interpretam as mediações realizadas nesse processo. Quanto às categorias de análise, embasados em uma abordagem descendente, identificamos, primeiramente, no plano organizacional do texto, os conteúdos temáticos e, em seguida, no nível semântico do agir, analisamos as dimensões que constituem o agir do aluno com deficiência e de seus mediadores, tendo em vista as **razões, a intencionalidade e os recursos** que se situam no método investigativo proposto pela Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009). Apresentado o percurso investigativo do

³ A Teoria das Representações Sociais, em sua gênese, remete aos estudos do psicólogo francês Serge Moscovici, na obra *La psychanalyse, son image et son public* (1978), embasado no conceito de representações coletivas proposto pelo sociólogo Émile Durkheim. No âmbito da Linguística, compreendemos as representações como a organização dos saberes acumulados nas tradições orais e escritas, que foram abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos de sua elaboração e constituem os pré-construídos, conforme defendido por Bronckart (2019).

presente estudo, defendemos a tese de que as práticas de leitura e escrita se constituem como um recurso fundamental, no plano da Semântica do Agir, para o processo de alfabetização acadêmica do aluno apoiado e, quando intermediadas satisfatoriamente pelos estudantes apoiadores e/ou professores, contribuem de maneira significativa para sua inclusão na cultura disciplinar⁴ da comunidade discursiva que passou a integrar. A apropriação da escrita acadêmica pelo aluno com deficiência e as práticas mediadoras realizadas para esse fim são guiadas por razões, intenções e recursos que lhe permitem transformar sua realidade sociocultural e ser protagonista de seu agir de linguagem.

Organizamos a presente tese em cinco capítulos, além desta introdução: no segundo, intitulado *Práticas mediadoras de inclusão no ensino superior no escopo das pesquisas em LA*, debatemos a concepção de inclusão adotada em nosso trabalho, bem como as práticas e desafios diversos impostos às pessoas com deficiência no contexto de ensino-aprendizagem. Ademais, apresentamos a relevância de se considerar os afetos/emoções no processo de desenvolvimento humano e, por fim, apresentamos as formas de acessibilidade à escrita acadêmica como uma prática viável de inclusão educativa no Ensino Superior.

No terceiro capítulo, apresentamos alguns conceitos relevantes para a compreensão do estatuto da linguagem no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo e suas bases teóricas interdisciplinares advindas da Linguística com Saussure (1995) e Volóchinov (2017), da Psicologia com Vygotsky (1991; 1993; 1997) e das abordagens sociofilosóficas com Spinoza (2014 [1677]), Ricoeur (1986) e Habermas (1987), bem como as categorias de análise propostas pela Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009, BUENO, 2007) e alguns conceitos vinculados à Clínica do Trabalho (CLOT, 2007 [1999]).

No quarto, apresentamos o percurso metodológico deste estudo, situando o tipo de pesquisa, os colaboradores da pesquisa, o Comitê de Inclusão e

⁴ O conceito de *cultura disciplinar* a que aludimos é o de Hyland (2000), quando esse defende que cada disciplina apresenta traços característicos que a singularizam frente a outras áreas quanto ao modo de conceber o conhecimento, por meio da escrita.

Acessibilidade, bem como o papel exercido pelo estudante apoiador na universidade e as categorias de análise utilizadas para esta tese.

Em sequência, no quinto capítulo, interpretamos os dados com base na análise de conteúdos temáticos recorrentes, articulando-os com as dimensões motivacional, intencional e dos recursos para o agir do aluno apoiado e de seus mediadores, no processo de alfabetização acadêmica, o que nos permitiu compreender os motivos, intenções e capacidades, no plano individual, e os determinantes externos, as finalidades e as ferramentas, no plano social. Dessa forma, estamos em consonância com os princípios epistemológicos do ISD, que, conforme Bronckart (2012 [1999]), tem como proposta o desenvolvimento de análises que focalizem as relações entre linguagem e desenvolvimento humano, tanto no que concerne aos saberes quanto em relação às capacidades do agir humano. Por fim, tecemos as considerações finais.

2 PRÁTICAS MEDIADORAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR ENQUANTO OBJETO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Neste capítulo, apresentamos, a princípio, a nossa compreensão sobre inclusão, bem como refletimos sobre as possibilidades de efetivação das práticas inclusivas no contexto educacional, inclusive algumas já normatizadas pelas políticas públicas, mas que, infelizmente, muitas das vezes, restringem-se ao papel e, por isso, os alunos com deficiência acabam vivenciando desafios constantes em sua formação. Nessa perspectiva, acreditamos estar alinhados ao que propõe Pennycook (1998), no escopo da Linguística Aplicada contemporânea, “envolver-se num projeto moral e político que possibilite a realização de mudanças (p. 25)”.

Em seguida, debatemos sobre a tríade emoções/afetos/sentimentos que consideramos influenciar no desenvolvimento e no agir dos alunos e, por fim, abordamos a acessibilidade à escrita acadêmica como uma possibilidade de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

2.1 INCLUSÃO: DEFINIÇÃO, PRÁTICAS E DESAFIOS IMPOSTOS ÀS “VOZES DO SUL”

Mesmo que de maneira precária, trazer as questões sociais como eixo central do desenvolvimento e propor o rompimento com os processos de exclusão de direito, de alguma forma já desloca o sujeito de seu lugar marcado historicamente. E, nesse deslocamento, há uma possibilidade de vir a ser (SOUZA, 2013, p.252).

De acordo com Werneck (1998), as reflexões e os debates em torno da inclusão social são de grande relevância para nossa sociedade, por estarmos vivendo em uma época em que o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação social de cada pessoa, a despeito de suas características, têm emergido como uma questão ética, promovendo a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária, “estruturando-se para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados (1998, p. 108)”.

A fim de discutir essa temática, no contexto da Linguística Aplicada contemporânea, reportamo-nos a Moita Lopes (2009), que destaca a necessidade de um novo olhar sobre os estudos em linguagem,

problematizando-se, assim, os construtos teóricos que apresentam uma visão “despolitizada, universal e hegemônica”, de modo a permitir uma “reinvenção da vida social (MOITA LOPES, 2009, p. 23)”, ou seja, colaborar para a construção de alternativas sociais para os sujeitos que representam “as vozes do Sul”, os quais, em sua maior parte, são marginalizados. Desse modo, de acordo com Cavalcanti (2006), assumimos um compromisso político em dar voz a uma parcela da população que é vista como minoria, com respaldo em uma LA comprometida com a produção de conhecimentos benéficos para os seres humanos, objetivando compreender as singularidades, eventos e sujeitos, os quais, na vida social, sempre ficaram à margem do canônico, do estabelecido.

Nesse sentido, à medida que se enxerga essa necessidade, considera-se, também, que compreender a complexidade da linguagem humana requer a focalização de sua ação política na vida social, dado o caráter político que lhe é intrínseco, como admitido por Pennycook (1998). A LA não pode estar dissociada das demandas contemporâneas do ensino e seu desafio é produzir conhecimentos que tenham relevância para os que ficam à margem da sociedade (ao Sul). O conceito **epistemologias do Sul** tem sua origem em Boaventura de Souza Santos, que propõe encarar o Sul como uma metáfora das injustiças sociais e cognitivas sofridas por esses povos, mesmo após a independência e o fim da exploração colonial:

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistências de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. [...] O objetivo das epistemologias do Sul é permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformarem de acordo com as suas próprias aspirações. (SANTOS, 2019, p. 17).

Acreditamos que o objetivo a que se propõe este estudo, possibilita um “suleamento”⁵ (orientação para o Sul), pois buscamos refletir sobre questões de

⁵ O verbo *Sulear* foi criado pelo físico Marcio D’Olne Campos no texto “A arte de sulear-se” e passa a ser utilizado por Paulo Freire como embasamento para outras perspectivas epistemológicas e metodológicas que levariam ao pensamento anticolonial e crítico, vinculando-

inclusão que estão ausentes ou que aparecem, ainda, timidamente, na agenda de pesquisa em LA, tornando presentes as vozes dos alunos (vozes do Sul), para que falem sobre seus direitos, suas angústias, sobre o sentimento de pertença ao ensino superior, o qual envolve a construção de afetos e a concretização de práticas de inclusão, já previstas na legislação brasileira que se tornaram marcos históricos, devido às lutas e conflitos para se constituírem. Dessa forma, buscando entender as “histórias locais”, assumimos, segundo Kleiman (2006, p. 55), “uma postura fortalecedora dos sujeitos, portanto, ética”.

Ao debatermos sobre inclusão social, não podemos deixar de mencionar as políticas públicas de ação afirmativa e suas respectivas leis e, no caso do ensino superior, os processos de cotização, acesso, permanência, participação e aprendizagem. O conceito de ação afirmativa, de acordo com Costa, L. (2020), pode ser compreendido como um modelo de política pública compensatória, que tem o objetivo de transformar as ações resultantes de um passado sócio-histórico discriminatório, para a promoção do entendimento da diversidade, a fim de atingir a equalização e a justiça social.

Entre as diversas políticas de inclusão, instituídas historicamente, destacamos alguns marcos, a exemplo do “Programa Educação inclusiva: direito à diversidade”, voltado à difusão dos sistemas educacionais inclusivos nos municípios brasileiros e ao apoio da formação de gestores e educadores para tal fim. Lançado em 2003 e promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), um de seus princípios é a “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (BRASIL, 2006, p. 1). No âmbito universitário, as principais iniciativas governamentais para a concretização da política de inclusão educacional surgem com o Decreto nº 5.296/04, que estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e impulsionou a criação do Programa “Incluir”, instituído pela portaria de 24 de Abril de 2007, que, em seu artigo 1º, resolve:

o a outro verbo: *esperançar*. Desse modo, o autor entende o sentido crítico da orientação Norte e da orientação Sul “Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa “escorrer” o conhecimento que nós do hemisfério Sul ‘engolimos sem conferir o contexto local’” (FREIRE, 1992, p. 113).

Criar o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior que consiste no fomento à implantação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade que promovam ações para a garantia do acesso pleno às pessoas com deficiência, constituindo uma política de inclusão que torne acessível o ambiente físico, portais e sítios eletrônicos, os processos seletivos, as práticas educativas, as comunicações e as avaliações, dando respostas concretas às diferentes formas de exclusão.

Com isso, as instituições precisaram criar seus núcleos, órgãos ou comitês para viabilização dessas ações. Na UFPB, o responsável pelo funcionamento desse programa é o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA). Outro grande avanço legislativo foi a aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através da Portaria Normativa nº 39/2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais das instituições federais, sendo implementado a partir do ano de 2008 e tendo como alguns de seus objetivos “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior” (BRASIL, 2010, p.1). Essa Portaria foi alterada em 2010 e o PNAES passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, um instrumento jurídico com mais força e que permitiu maior estabilidade ao programa. Conforme o Art. 2º, são objetivos do PNAES:

- I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão;
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

No âmbito das políticas inclusivas da UFPB, isso acarretou modificações significativas, uma vez que foi instituída a Modalidade de Ingressos por Reserva de Vagas – MIRV (2011), através da Resolução nº 09/2010 do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), reservando 5% do total de vagas ofertadas na instituição a candidatos com deficiência.

Em 2015, é instituída a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, “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”, conforme mencionado em seu artigo 1º. Para isso, a LBI (BRASIL, 2015) propõe algumas medidas a serem adotadas para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, previstas no art. 30, quais sejam:

- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

Além disso, não podemos deixar de mencionar a consolidação da política de cotas para pessoas com deficiência em universidades federais, através da Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas raciais e sociais), compreendendo que a democratização ao acesso à Educação Superior deveria abranger também essas pessoas.

Como se percebe, refletir sobre a inclusão no âmbito da Linguística Aplicada pode trazer ganhos diversos, visto que, além de analisarmos problemas e questões pelo viés da linguagem, buscamos engajar as problemáticas em interpretações e compreensões mais amplas, pensando em alternativas e proposições a partir da relação com os próprios sujeitos envolvidos.

Tendo em vista as mudanças paradigmáticas quanto à compreensão dos interesses de estudo contemplados pela LA, é consensual que o seu objeto de investigação é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou de outra língua, seja em qualquer outro contexto, no qual surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem. Essa maneira de compreender a LA faz com que a própria área receba algumas qualificações, como “indisciplinar”, “mestiça” ou “nômade”, na visão de Moita Lopes (2006); como “transgressiva”, “antidisciplinar” e “modernista”, conforme a

denomina Pennycook (2006) ou, ainda, como LA da “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006), coadunando, assim, com o objetivo da Linguística Aplicada Crítica - interferir na realidade social, na medida em que propõe pesquisas e práticas pedagógicas que dialoguem diretamente com as necessidades sociais dos sujeitos envolvidos.

De acordo com a variabilidade conceitual apresentada, é possível compreender a amplitude do seu objeto de estudo, haja vista as inúmeras possibilidades de operações sobre a linguagem. Faz-se entender que seja um campo de investigação que se configura, cada vez mais, como uma interface que vai além de zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não se restringindo apenas à área dos estudos da linguagem, mas também ao aspecto ensino-aprendizagem e sua base não se sustenta apenas na Linguística, mas em paradigmas próprios dessa ciência pesquisada (SIGNORINI, 1998).

Hoje, os linguistas aplicados definem a LA, tentando distingui-la de uma Linguística restrita, na medida em que ela buscaria subsídios não só nessa área, mas também em outras, por vezes consideradas mais relevantes para esse fim, que a própria Linguística (KOPSCHITZ e MATTOS, 1993), como é o caso de nosso estudo que dialoga, dentre outras áreas, com a Psicologia, Sociologia e Educação.

Silva (2019) defende, coerentemente, que os princípios da transdisciplinaridade e da teoria da complexidade (MORIN, 2000) são pertinentes frente aos desafios impostos às práticas de inclusão educacional, posto que a visão complexa “acolhe a subjetividade, a intuição, a emoção, ao passo que, entende os processos sociais e educativos de aceitação dos diferentes, da inclusão de pessoas em todos os níveis e segmentos (SILVA, 2019, p. 143)”.

Diante disso, é importante discutir o que configura ou o que se entende por inclusão. Um primeiro ponto a ser considerado é a *concepção social de deficiência*, apresentada nos estudos de Pimentel (2013) e na qual nos baseamos em nosso trabalho:

tal condição, ainda que vinculada a uma causa orgânica específica, relacionada a disfunções ou limitações de ordem física, auditiva (surdez leve/moderada; surdez severa/profunda), visual (cegueira; baixa visão ou visão subnormal), intelectual ou

múltipla (que envolve de duas ou mais deficiências associadas de ordem física, sensorial ou intelectual), pode ser potencializada pelo contexto no qual o sujeito está inserido (2013, p. 8).

Conforme posto, a deficiência não pode ser delimitada e compreendida apenas pelo viés do diagnóstico clínico da incompletude, da limitação ou lesão orgânica, pois isso acarreta uma visão reducionista, que desconsidera a relevância do olhar social sobre esse aspecto, tal como já apontado por Palácios (2008), quando esse defende que as raízes do problema estão associadas, justamente, às limitações da sociedade em prestar serviços adequados e, assim, assegurar que as necessidades das pessoas com deficiência sejam consideradas na organização social.

Ao considerarmos o aspecto social, conseqüentemente, estamos ressignificando a concepção de deficiência e considerando que esse é o caminho para concretização das práticas inclusivas, já que é a sociedade quem impõe as barreiras às pessoas com deficiência. Compreendemos, também, que o termo deficiente, normalmente, é atrelado à concepção antonímica de eficiência, o que não se restringe à falta de eficiência física, mas também à falta de eficiência nas práticas sociais. Associando isso às práticas linguageiras acadêmicas, podemos afirmar que todos os que, inicialmente, ingressam nesse espaço - e não somente os que apresentam alguma deficiência biológica/física/cognitiva- sofrem para se apropriarem das práticas legitimadas e lutam para transformar sua situação inicial, ou seja, a falta de domínio para com a escrita acadêmica. Todavia, quando se trata dos alunos com deficiência, sua condição é realçada ainda mais por uma visão limitante e preconceituosa, que os inferioriza culturalmente, desrespeitando suas especificidades e não reconhecendo, portanto, suas potencialidades, como argumentado a seguir:

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão (SARTORETTO, 2008, p. 77).

Ainda, de acordo com Rigo (2019, p, 160), “A inclusão é uma afirmação do direito de pertencimento social e de reconhecimento das diferenças, as quais sempre estiveram condenadas ao preconceito e à discriminação”. Então, interpretamos que o aluno com deficiência, ao ingressar no ensino superior, poderia sentir-se duplamente incluído, conforme as práticas mediadoras formativas de aceitação e reconhecimento de suas capacidades: primeiro, devido a sua imersão no contexto universitário e às práticas dela decorrentes permitir-lhe a construção identitária de aluno pesquisador e, segundo, pela possibilidade de se destacar por suas capacidades e não por suas deficiências. O inverso incita a exclusão.

Um ponto a ser considerado, como alerta o autor supracitado, é que a inclusão não deve constituir-se, apenas, em mais um processo de normalização que contribui para o campo de atuação do “neoliberalismo contemporâneo”, como é o caso, por exemplo, de estabelecimentos de trabalho, os quais, algumas vezes, oferecem vagas para pessoas com deficiência para não pagarem multa, porque é exigido por lei e, assim, manterem seu funcionamento. Logo, urge enxergar a inclusão como “forma de conviver com o outro”, assegurando-lhe, assim, o lugar da alteridade deficiente (SKLIAR, 1999) como um “lugar próprio da sua condição e da sua forma de vida (RIGO, 2019, p. 173)”.

Isso nos leva a refletirmos que, ao adentrar na universidade ou em qualquer espaço de formação, o aluno com deficiência não tem que ser tolerado, não tem que se ajustar ao meio para ser aceito, mas sim ter asseguradas ações éticas e pedagógicas que lhe permitam conviver e pertencer a esse espaço, possibilitando-lhe enxergar sentido no fazer pedagógico e ter acesso a uma educação, verdadeiramente, inclusiva, conforme destacado pelo estudioso Rigo (2019) : “A educação inclusiva é aquela que estabelece outras relações entre o eu e o outro, não mais de dominação e de correção do segundo pelo primeiro, mas de uma experiência que se dá sob a ética da alteridade” (p. 176). A prática concreta dessas ações possibilita, ainda, a construção de afetos que, segundo Dantas. R. (2019), são indispensáveis a uma formação docente inclusiva.

Nessa perspectiva, o aluno pode reconhecer-se como pertencente ao espaço de formação, no qual está inserido, pois como destaca Castro (2015, p. 39) “pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento

de pertença” e, ainda, compreender que a sua **diferença** não lhe torna inferior, pois trata-se de algo identitário e constitutivo de todo ser humano, conforme apontado por Silva (2000).

Quando isso não é considerado, o aluno passa a enfrentar barreiras que se configuram como práticas de exclusão no ambiente formativo, como a falta de adaptação de materiais e o preconceito. Em 2013, Pimentel afirmou que:

Por muito tempo o vestibular assumiu com eficácia esta função segregadora no acesso ao ensino superior. Por outro lado, os que não estavam enquadrados nas normas e padrões sociais, mas que conseguiam passar por este processo seletivo, eram desafiados a vencer, por esforço próprio, as barreiras que lhes eram também impostas para acesso ao conhecimento. Diante dessa realidade, é possível afirmar que a universidade por muito tempo não se sentiu desafiada a assumir práticas inclusivas de reconhecimento e valorização das diferenças, que promovessem acesso aos seus espaços e aos conhecimentos socializados e construídos em seu interior (PIMENTEL, 2013, p. 4)

O que se constata hoje, sete anos após essa publicação, é que, embora já se tenha conseguido um pequeno avanço a partir das políticas públicas e se fale mais sobre inclusão, em diversos espaços, ainda parece bastante atual essa citação, tendo em vista os desafios enfrentados por pessoas com deficiência em ambientes de formação, a exemplo da existência de práticas segregadoras que reforçam a necessidade de lutas diárias para o efetivo exercício das práticas inclusivas com qualidade e equidade e alguns impasses no campo da Educação com algumas ações da atual conjuntura política do país. Primeiro, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, pelo MEC em 2019, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 [4], que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. Depois, mais recente, foi o decreto 10.502, relativo à nova Política Nacional de Educação Especial, promulgado em 30 de setembro de 2020 e suspenso em dezembro pelo ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli. Esse decreto incentiva a criação de salas e escolas especiais para crianças com deficiências, transtornos, como autismo e superdotação e, por isso, é considerado discriminatório e um retrocesso em relação aos avanços conquistados, por

incitar a interpretação da não aceitação de alunos com essas especificidades em salas regulares de ensino, de acordo com o que está proposto textualmente.

Tal proposta vai de encontro, também, à Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência⁶, instituída com o Decreto nº. 3.298, em 1999, que legitimou alguns direitos:

De acordo com as orientações contidas nesta política (Art. 27), as instituições de ensino superior devem assegurar, aos estudantes com deficiência que fizerem solicitação prévia, adaptações de provas e apoios necessários, inclusive tempo adicional para a realização das provas (PIMENTEL, 2013, p. 7).

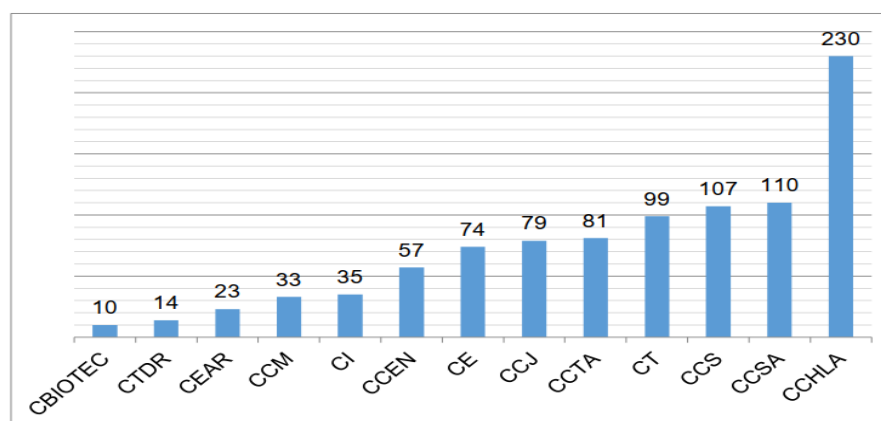
Ainda, no âmbito das práticas inclusivas, é importante reconhecer a abrangência conceitual de acessibilidade, tendo em vista as suas diversas possibilidades de efetivação e esse ser um dos possíveis caminhos que pode auxiliar na inclusão. De acordo com a NBR 9.050/2004, ela é definida como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliários e equipamentos. Todavia, como afirma Pimentel (2013, p. 7), “o termo acessível implica tanto em acessibilidade física/arquitetônica como de comunicação, pedagógica e atitudinal”. Considerar esses outros tipos de acessibilidade é reconhecer os seus impactos positivos em ambientes de formação educacional, quando, de fato, são concretizadas, especialmente no ensino superior, dada a sua formalidade.

Não se pode negar, conforme apontam os dados do Censo Superior, a cada ano, que as matrículas de alunos com deficiência no Ensino superior aumentam cada vez mais. Em 2019, na UFPB, a quantidade de alunos com deficiência por Campus nos cursos de graduação cadastrados pelo CIA, segundo gráfico elaborado por Costa, L. (2020), a partir de relatórios disponibilizados pelo CIA a partir de informações disponibilizadas através de Relatório emitido através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), em setembro, era de 1152, estando esses distribuídos,

⁶ Vale ressaltar que, desde 2010, após a publicação da portaria da Secretaria de Direitos Humanos, nº 2.344, passa-se a adotar o termo “Pessoas com Deficiência” e não mais “Pessoas Portadoras de Deficiência”, tendo em vista que essa é uma condição da própria pessoa e não algo carregado ocasionalmente.

em sua maioria, no Campus I (João Pessoa), no total de 952 alunos; 82 no Campus II (Areia); 98 no Campus III (Bananeiras) e 20 no Campus IV (Rio Tinto e Mamanguape). No Campus I, a maior parte dos alunos apoiados encontra-se no Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), conforme pode ser observado na figura seguinte:

Figura 1 – Quantitativo de alunos com deficiência por centro do Campus I da UFPB



Fonte: (COSTA, L. 2020, p. 52)

Embora a evolução de ingressantes com deficiência no ensino superior seja nítida, estudiosos como Dantas, N. e Santos (2019) advertem para a relevância de se refletir não só sobre o ingresso, mas também sobre a permanência desses alunos e, conseqüentemente, sobre as práticas e políticas de inclusão que contribuem para isso, pois, conforme o próprio quantitativo, referente a 2019, disponibilizado no site do CIA/UFPB,⁷ do total de 1152, apenas 83 alunos apoiados foram assistidos por 126 apoiadores, embora isso também ocorra pelo fato de nem todo estudante com deficiência precisar de um apoiador. Dessa forma, as autoras destacam a necessidade de se conhecer cada estudante com deficiência e, minimamente, buscar compreender sua deficiência, para que seja possível iniciar o processo de inclusão em relação aos aspectos que correspondem aos processos de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, interpreta-se que o modo de agir docente e a maneira social como se enxerga o aluno com deficiência podem ocasionar fortes impactos para a efetivação da inclusão e para a sua permanência na

⁷ Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/quantitativo-do-programa-estudante-apoiador-2019-e-materiais-do-cia.pdf/view>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

universidade, uma vez que “escola para todos não desconhece os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico, sistematizado, mas também não se restringe a instruir os alunos, a “dominá-los” a todo o custo” (MANTOAN, 2003, p. 9). Isso implica afirmar que a educação inclusiva envolve uma concepção mais abrangente:

A inclusão implica a reestruturação, a recriação, a reorganização e a transformação de espaços e pessoas. Então, pensar em acessibilidade pedagógica significa, sobretudo, pensar em um professor que se prepara para enfrentar mudanças, para compreender um mundo na sua complexidade e diversidade (MEDRADO; CELANI, 2017, p. 35).

Concordando com a citação anterior, acreditamos, inclusive, que, além de se teorizar sobre a importância de preparar o futuro professor, na formação inicial e continuada, para lidar com a diversidade, o próprio formador universitário tem que experienciar isso na sua prática de ensino. Segundo as autoras supracitadas, um dos maiores desafios das licenciaturas, na atualidade, é “formar professores que estejam dispostos a se transformarem ao longo do processo e da sua prática e esse posicionamento abrange, a nosso ver, a transformação diante de contextos inclusivos” (p. 29). Acrescentamos, ainda, que o formador deve estar apto a trabalhar essa transformação, a própria empatia, não desconsiderando que esses mesmos conflitos ultrapassam os muros das escolas de nível básico e chegam até à universidade, pois os alunos com deficiência, também, apresentam capacidade de atravessarem a fronteira e devem usufruir dos direitos que lhes são assegurados - condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Outro aspecto intimamente relacionado ao que estamos discutindo e que merece destaque são os impactos afetivos produzidos nas relações desenvolvidas em sala de aula por agentes mediadores, não só na pré-escola, como na universidade, durante o processo constitutivo identitário do aluno pesquisador, o qual precisa demonstrar o domínio de competências e habilidades, como as práticas sociais de leitura e escrita que configuram o letramento acadêmico, inerentes a essa *comunidade discursiva*.

2.2 A RELAÇÃO INTERFUNCIONAL DA TRÍADE EMOÇÕES/AFETOS/SENTIMENTOS NA DINÂMICA DA A(FE)TIVIDADE E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Considerando os momentos conflitantes que a sociedade moderna enfrenta quanto ao desafio da inclusão no espaço educacional, elemento sobre o qual, hoje, muito se discute, mas também sobre o qual ainda é preciso refletir, devido às amplas e complexas dúvidas que envolvem a efetividade dessa prática, não podemos desconsiderar o que as teorias interacionistas defendem quanto ao desenvolvimento do indivíduo, o qual não se dá apenas no âmbito físico/biológico, mas também no cultural, a partir da sua interação com o social, sendo o homem transformado pelos valores culturais de seu ambiente, por meio das interações que se estabelecem pela mediação dos signos culturais e, concomitantemente, transformando esse ambiente. É importante destacar que essa concepção de que o homem transforma o meio e é por ele transformado advém do Marxismo.

O desenvolvimento e a formação de adultos configuram-se como um problema complexo e, por isso, a dimensão afetiva assume um importante papel em sua aprendizagem, pois é preciso compreender que a situação do adulto é constituída de um mundo vivido e construído durante sua vida, ou seja, que seu desenvolvimento se encontra imbricado com os diferentes tipos de mundos coletivos, denominados por Habermas (1987) de “mundos formais” de conhecimento em um confronto de pontos de vista. Conforme entrevista realizada com Jean-Paul Bronckart, deve-se “saber quais são os fatores que fazem com que esse encontro se revele positivo ou, pelo contrário, mostre-se negativo, o que poderia causar fechamento sobre si mesmo” (CAVALCANTE, 2015, p. 109).

Os pressupostos vygotskyanos, inspirados na epistemologia monista de Spinoza de que o todo é “feito de diversos indivisíveis unidos (2014 [1677], p. 68”, sustentam a indivisibilidade entre as dimensões afetiva e cognitiva), assumindo que, embora, filogeneticamente, o homem nasça como ser biológico, ao inserir-se na cultura, constituir-se-á como um ser sócio-histórico e, por isso, o desenvolvimento da linguagem exerce um importante papel, para se

compreender a origem do pensamento consciente e o desenvolvimento pleno do sujeito. Logo, não podemos descartar que, baseado em conceitos construídos culturalmente, o homem forma e expressa, não apenas, os seus pensamentos, mas também as suas emoções, que, também, adquirem um caráter histórico-social em sua constituição, como destaca o autor:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos é imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: percebemos o sentimento em forma de ciúmes, cólera, ultraje, ofensa. Diz-se que depreciamos alguém. O fato de nomear sentimentos faz com que estes variem, já que guardam certa relação com nossos pensamentos. [...] Consequentemente, as emoções complexas aparecem somente historicamente e são a combinação de relações que surgem como consequência da vida histórica, combinação que tem lugar no transcurso do processo evolutivo das emoções (VYGOTSKY, 1991, p. 86–87).

Para o autor, os afetos manifestam-se e desenvolvem-se através das experiências socioculturais, o que é positivo, pois as emoções ou sentimentos funcionam como organizadores internos do comportamento humano, provocando inibições ou estímulos às funções psicológicas superiores – que se referem a formas mais complexas e elaboradas de atuação. Logo, nessa interação entre sujeito e meio, o comportamento emocional é organizado, a partir de uma relação dialética entre pensamento e sentimento.

No campo da afetividade, temos uma multiplicidade de termos – emoções, afetos, sentimentos, paixões – ora abordados como sinônimos, ora como distintos, conforme perspectiva teórica ou campo do conhecimento privilegiados, seja na Sociologia, com as contribuições de Rimé (1989) ou na Psicologia, com contribuições de Wallon (1995 [1934]), Damásio (2004, por exemplo, em que alguns teóricos associam sentimentos à mente e outros emoção ao corpo. Para Leontiev (1983), as emoções e/ou afetos e sentimentos são engendrados a partir de uma correlação entre a atividade objetivada e seus motivos, por isso, devem ser observados em articulação com a realidade social e humana que produz objetos e, consequentemente, novas necessidades e motivos.

No presente estudo, com base em Vygotsky, na dialética de Marx e no monismo de Spinoza, concordamos que não tem como se separar corpo e mente

e, também, com os argumentos propostos por Clot (2016). Primeiramente, quando esse apresenta sua concepção teórica de corpo, contrapondo-o a organismo fisiológico, dado o seu desenvolvimento psicológico:

“O corpo é o organismo, acrescido da linguagem e da história singular e social [...] é, portanto, o desenvolvimento do organismo pela atividade social e languageira que lhe é dirigida” (p. 88-89)

Depois, quando, ele defende que afetos, emoções e sentimentos, de maneira triádica, integram a afetividade e que a distinção, movimento e interfuncionalidade entre esses recursos é, justamente, o que constitui a dinâmica da afetividade, a qual se liga à dinâmica da atividade humana, caracterizada também como triádica, dialógica e conflituosa. Portanto, reconhece-se a mútua relação entre os termos, conforme apresentado pelo autor:

Se há um transformar-se do afeto em emoção, o inverso também é verdadeiro. Existe entre eles mais uma contradição do que uma concordância, já que a estrutura somático-psíquica da emoção não é o simples reflexo da estrutura do afeto. Onde o afeto – mesmo invisível- é uma relação de força, uma exigência do trabalho que transforma um estado liberando energia; a emoção – que se vê e se partilha – se congela numa organização efervescente do corpo e do espírito, brusca e disruptiva, episódica e observável. Há um processo vivo de renascimento da emoção no afeto em curso, que, para se propagar, se esvai na variedade de emoções possíveis [...] A emoção ganha contornos no afeto (CLOT, no prelo, *apud* SMOLKA, 2016, p. 103).

A compreensão dos termos expostos vincula-se a outro conceito aludido pelo filósofo Axel Honneth (2011), **reconhecimento**, o qual pode concretizar-se por três formas de afetividade: amor, direito e solidariedade. Essas, quando respeitadas, refletem positivamente em um aspecto essencial à construção identitária do ser – a emoção. Como afirma Fontana (2017, p. 47), “o indivíduo alcança sua autorrealização quando há, na experiência do amor, o nascimento da autoconfiança, na experiência do direito, o autorrespeito, e na experiência de solidariedade, a autoestima”. Já, quando desrespeitadas, ocasionam lutas sociais, conflitos, que configuram uma das principais dificuldades que os alunos com deficiência enfrentam, corriqueiramente, nos diversos ambientes,

principalmente no escolar/universitário, tendo em vista que muitos professores ainda sentem dificuldades para atender às demandas dessa cultura e acabam, assim, não cumprindo o papel esperado de “mediador intercultural” (FAGUNDES e FONTANA, 2016), que se refere àquele que estabelece caminhos para que seus alunos, imersos em uma determinada cultura, possam apropriar-se de novas culturas.

Reconhecer o outro, na profissão docente, como tenho afirmado, requer que estejamos dispostos a aceitar a diversidade e nos propõe uma imersão absoluta na cultura da inclusão. Aquele que não está disposto a incluir sequer deveria se propor a iniciar uma carreira docente. Educar, mais do que preceito, exige exemplo. O educador precisa estar disposto à prática da inclusão e, evidentemente, precisa ser orientado e preparado de maneira concreta para lidar com a diversidade (FONTANA, 2017, pp. 54-55).

Então, se todos esses aspectos mencionados já impactam, de modo geral, na vida de qualquer calouro que chega à universidade e necessita sentir-se pertencente a uma determinada cultura e apropriar-se dos letramentos inerentes a esse universo, para ser considerado um aluno-pesquisador, eles se tornam ainda mais contundentes, quando se referem a algumas práticas pedagógicas adotadas na formação superior quanto ao processo de apropriação da escrita acadêmica pelo aluno com deficiência, que precisa enfrentar problemas diversos além do preconceito, como o fato de precisar evidenciar sua deficiência ao professor, para poder exercer os seus direitos de aluno e não ser taxado de preguiçoso ou, até mesmo, julgado que está valendo-se de um artifício para exercer determinados privilégios, como ilustrado na fala de um aluno apoiado:

“aquilo que não é visto no corpo físico do sujeito então nada há no sujeito o sujeito é normal como qualquer outro [...] como não me veem com uma bengala ou não me veem com uma prótese com uma cadeira de rodas ou não me veem com um tradutor de libras como eu não tenho essas Físicas é: eu sou tratado de forma iRÔNica e/é: débil no caso de apenas uma desculpa”.

Por isso, a relevância de o professor dar voz ao aluno, estabelecendo as zonas de desenvolvimento proximal, considerando seus saberes, seu potencial e desenvolvendo sua autonomia, especialmente, em se tratando do aluno que

apresenta alguma deficiência, tendo em vista o estigma de *incapaz* que, muitas vezes, já o sobrecarrega: “Quando um estigma de um indivíduo é muito visível, o simples fato de que ele entre em contato com outros levará o seu estigma a ser conhecido” (GOFFMAN, 1988, p. 59).

Nesse sentido, considera-se que há uma relação de interdependência entre os processos de desenvolvimento do sujeito e os processos de aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um importante elemento mediador na relação do homem com o mundo, interferindo em seu desenvolvimento humano e, conseqüentemente, o ensino exerce um papel fundamental. Para explicar as possibilidades de a aprendizagem influenciar o processo de desenvolvimento mental, Vygotsky formula o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), definindo-a como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1984, p. 97).

Para Vygotsky, o aluno desenvolve-se mais com o auxílio de uma outra pessoa (professores, colegas) do que sozinho; sendo assim, o trabalho escolar deve voltar-se especialmente para esta ZDP, em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais, em amadurecimento. Essas observações chamam a atenção para a complexidade da mediação pedagógica e confirmam que é fundamental, para a construção do conhecimento, a interação social, a referência do outro, por meio do qual se podem conhecer os diferentes significados dados aos objetos de conhecimento. Essa mediação, ressaltando-se o papel da linguagem, é fundamental para o desenvolvimento dos processos intelectuais superiores, nos quais se encontra a capacidade de formação de conceitos, que segundo Vygotsky (1993), resulta de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte, não podendo ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes, uma vez que se tornam insuficientes sem o uso do signo, “meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos

o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (p. 50)".

Essa relevância da mediação também é apontada pelo autor, ao referir-se ao estudo da defectologia, partindo do pressuposto que a criança com deficiência parte das mesmas leis de desenvolvimento que as crianças sem deficiência e, portanto, que todos os seres humanos têm um potencial infinito que não é pré-definido, mas depende criticamente de suportes, ferramentas e mediações socioculturais que estimulem suas capacidades: "[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo" (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

Assim, interpretamos que a mediação estabelecida entre professor e aluno, bem como os afetos construídos por meio dela são cruciais para o desenvolvimento humano nas interações em sala de aula, já que esses se constituem como elementos que estimulam e energizam a nossa aprendizagem, ou seja, que podem modificar nosso poder de agir e a reconfiguração de nossas ações, especialmente no processo de entrada do aluno na ordem do discurso-acadêmico, no que se refere à escrita, conforme argumenta Bertoldo (2017):

É nesse sentido que julgamos que a relação com o professor formador pode ser fundamental para algum êxito que se pretenda nesse processo, uma vez que ele pode mediar a tensão produzida entre os modos de dizer da aluna e aqueles que o discurso acadêmico impõe, possibilitando que as dificuldades/impasses vividos pelos alunos, característicos da entrada na ordem do discurso acadêmico possam ter um destino produtivo (BERTOLDO, 2017, p. 118).

Ao aderir ações mediadoras inclusivas em sua prática, o professor estará se tornando o que Carlino (2012, p.6) denomina de "professor inclusivo", que "se esforça para tornar explícitas as expectativas geralmente não ditas de seu grupo social (primeiro para si mesmo e depois para seus alunos) e propõe caminhos para que os alunos possam se introduzir em sua cultura pouco a pouco".⁸

O despreparo da maior parte de alunos que ingressam na universidade quanto ao labor da escrita acadêmica é evidente, porém, como afirmam Schmitt

⁸ [...] se esfuerza en hacer explícitas las expectativas habitualmente tácitas de su grupo social (primero para sí mismo y luego para sus alumnos), y propone caminos para que los estudiantes puedan introducirse en su cultura poco a poco.

et. al. (2018), para que esses alunos possam desenvolver-se adequadamente nesse espaço, há uma demanda de que o professor oriente e explicita o que espera como respostas às atividades propostas, ou seja, proporcione formas de acesso à produção e leitura de textos acadêmicos, alfabetizando-o academicamente (CARLINO, 2013), pois o aluno pré-universitário, oriundo de contextos diversos, na maioria das vezes, apresenta sérias dificuldades de leitura e escrita e, especialmente, de posicionar-se de maneira autônoma:

Essas situações exigem preparo e disposição, por parte dos docentes, os quais devem fazer uso de estratégias, a fim de aperfeiçoar as práticas de escrita acadêmica. Observa-se que o posicionamento do professor, mediante à escrita inicial dos alunos, faz toda a diferença no processo de letramento acadêmico. Entende-se que as críticas de forma construtiva e realizadas de maneira que respeitem a limitação deste aluno, apenas o motivará a continuar. Porém, se o educador não possuir esta habilidade de construir críticas que produzam crescimento, esse aluno poderá bloquear-se como escritor (SCHMITT *et. al.*, 2018, p. 120).

Conforme observa-se, o professor afeta o desenvolvimento do aluno de diferentes maneiras. Sobre a condição de afetar e ser afetado, Spinoza (2014 [1677], p. 163) esclarece que “o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua potência de agir nem maior nem menor”. Nossa potência é aumentada quando somos afetados de alegria; por outro lado, nossa potência é diminuída quando somos afetados de tristeza. Os afetos são, portanto, “afecções do corpo pelas quais nossa potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (SPINOZA, 2014 [1677], p. 163). No processo educativo, isso tem decisivas influências, por originar emoções diversas e contribuir para o desenvolvimento do aluno. Em nosso estudo, consideramos que as interações construídas na mediação formativa com alunos com deficiência no ensino superior pelos professores ou estudantes apoiadores são tecidas com e por afetos, os quais podem *aumentar ou diminuir a potência de agir* (SPINOZA, 2014 [1677]) dos graduandos. Do mesmo modo, a relação de afetividade pode ocorrer no desenvolvimento da escrita acadêmica, já que essa,

conforme assinalam Lousada, Dezutter e BlaSer (2019) resulta de uma combinação de conhecimentos, representações e práticas,

A escrita é organizada em torno de vários componentes: **um componente afetivo (emoções e sentimentos associados com a escrita, como, por exemplo, o sentimento de competência)**, um componente axiológico (valor associado com a escrita e a aprendizagem), um componente cognitivo e metacognitivo (consciência de operações, ações a serem realizadas e capacidade de controle sobre essas ações), um componente praxeológico (práticas e seus contextos) (LOUSADA, DEZUTTER e BLASER, p, 217, 2019, **grifos nossos**).

Portanto, os apontamentos expostos reforçam a rica contribuição de se estudar os impactos emocionais/afetivos na interação professor-aluno, conforme já apontado por Brasileiro (2018):

confio na premissa de que, ao conhecer como as emoções funcionam nas interações em determinado grupo, o professor é capaz de intervir, positiva e produtivamente, na construção do conhecimento (p. 260).

Isso se torna de extrema importância, ao se considerar o processo de ensino-aprendizagem, em que se ativam diversas emoções na relação professor-aluno, ou seja, em se tratando do afetar e do ser afetado, uma vez que pode gerar tanto conotações positivas quanto negativas, pois o aluno pode bloquear sua aprendizagem e criar uma ação de repulsa, conforme interação com o professor, como pode sentir-se estimulado a criar estratégias de superação para suas dificuldades de escrita, por exemplo.

Pode-se prever que uma história pessoal de experiências, marcadamente positivas, acaba possibilitando a constituição de uma autoestima também afetivamente positiva – a sensação do “*ser capaz de*”. O processo, portanto, é socialmente construído, a partir das práticas vivenciadas, as quais geralmente são planejadas e desenvolvidas por agentes mediadores, como os pais e professores (LEITE, 2018, p. 43).

Compreende-se, então, que o professor, por meio de gestos tidos, muitas vezes, como banais pode contribuir para a construção de laços afetivos e para a

superação de obstáculos, promovendo ações que estimulem a saída do aluno com deficiência do campo da invisibilidade, não se direcionando somente para o intérprete e/ou apoiador e fazendo-o, assim, sentir-se valorizado e singular. Isso posto, passemos à discussão de outro aspecto que julgamos relevante para a inserção do aluno com deficiência no ensino superior: a acessibilidade à escrita acadêmica.

2.3 ACESSIBILIDADE À ESCRITA ACADÊMICA: UMA PRÁTICA VIÁVEL DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Pensar em letramento acadêmico requer pensar em quem são os indivíduos que produzem, que leem, que ouvem, que falam, que interpretam, que se revelam, que se contaminam, que se contrariam, que se desconstroem e se reconstroem no Ensino Superior.

Kátia Diolína; Ana Elisa Jacob e Luzia Bueno (2018, p. 422)

Ao refletirmos sobre o papel do professor formador no ensino superior, defendemos que ele não precisa ser simpático e, sim, agir eticamente e pensar no outro que está intermediando, porque tal como propõem os fundamentos da teoria do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), não adianta só permitir o acesso ao aluno, mas, sobretudo, equacionar processos pedagógicos que possibilitem uma efetiva participação e realização de aprendizagem por todos.

Conforme Rose e Gravel (2010), o escopo do *Universal Design for Learning* (UDL), que passou a ser recomendado para universidades, a partir do projeto de lei do ensino superior aprovado pelo Congresso dos Estados Unidos (*The Higher Education Opportunity Act of 2008*), é baseado inteiramente em três princípios: 1- fornecer vários meios de representação; 2 - prover múltiplos meios de ação e expressão e 3 - fornecer vários meios de engajamento⁹, os quais orientam a criação de práticas pedagógicas acessíveis para todos e, consequentemente, uma escrita acadêmica acessível.

⁹ At its simplest, the scope of UDL is based entirely on three principles: 1. providing multiple means of representation; 2. providing multiple means of action and expression; and 3. providing multiple means of engagement (ROSE; GRAVEL, 2010, p.3).

A origem do conceito de UDL ou DUA, ainda recente para educadores, se baseia em outro conceito advindo da arquitetura, o do design universal, que se concentra no design de produtos, edifícios ou ambientes projetados para o uso do maior número possível de usuários. De acordo com Rose e Gravel (2010), o sucesso de sua implementação está associado, também, à acessibilidade dos meios de aprendizagem - os objetivos pedagógicos, métodos, materiais e avaliações. Por se tratar de uma abordagem curricular que procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos, “exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos” (NUNES E MADUREIRA, 2015, p. 133).

Essa percepção condiz com os pressupostos do conceito de *atitude curricular*, proposto por Duboc (2012), o qual defende que não se precisa, necessariamente, da criação de um novo currículo para ações inclusivas, mas de uma atividade de sensibilização, por parte do professor, diante dos objetivos da aprendizagem:

Proponho, então, pensar o currículo como atitude, cujos fundamentos teóricos (sejam eles linguísticos, literários ou pedagógicos) não sejam tomados como autoevidentes, mas como peças que aguardam serem trabalhadas de forma viva e localizada na sala de aula. Assim, ao invés de apresentar uma “proposta curricular”, uma “organização curricular” ou uma “grade curricular”, falo em **atitude curricular** porque essa noção encerra a fraqueza, a “imperfeição” e a interrupção legitimadas na pós-modernidade (DUBOC, 2012, p. 96).

A acessibilidade da escrita acadêmica para alunos com deficiência engloba reflexões necessárias, como tempo para a produção escrita, suporte humano (como o oferecido pelo estudante apoiador), capacitismo (subestimar a capacidade do aluno na escrita, ter pena do aluno, não explorar seu potencial), ansiedade, estresse, ambiente físico adequado (como por exemplo a disposição das cadeiras), ferramentas e questões de adaptação.

Wood (2014) destaca, em sua pesquisa de mestrado, alguns mitos em torno da deficiência que, embora retoricamente significativos, são contestados. Um desses é o mito da acomodação como vantagem, relacionado à dificuldade que alguns professores têm em atribuir tempo extra aos alunos com deficiência

para realização das atividades, considerando tratar-se de uma vantagem injusta. Isso foi evidenciado em uma das falas dos colaboradores de nossa pesquisa:

“a professora ela tem essa dificuldade ela teve dificuldade de me dar um tempo adicional ela não aceitava não aceitou me dá um tempo a mais tipo assim ela disse que já foi um prazo muito grande”.

De acordo com a autora citada, acomodar significa abrir espaço, porém ela defende que as acomodações devem ser adotadas em sala de aula como prática pedagógica comum, isto é, a todos os alunos devem ser ofertadas formas de acesso, com deficiência ou não. Esse pressuposto dialoga com o proposto pelo modelo do Design Universal para Aprendizagem, destinado não a acomodar alunos individualmente, mas a modificar toda a sala de aula, de forma que todos se beneficiem. Essas acomodações, se desconsideradas, podem acarretar ansiedade no aluno, a qual, quando relacionada com a deficiência, deve ser reduzida, compartilhando-se a responsabilidade. Isso configura uma questão de acesso e até de responsabilidade ética.

Em resumo, Wood (2014) investiga uma série de fatores que implicam no sucesso da escrita do aluno, sendo necessário, portanto, desenvolver essa consciência das condições materiais por parte do professor, para que esse compreenda que o insucesso do aluno com deficiência na apropriação da escrita acadêmica está atrelado às formas de acesso que lhe foram proporcionadas e não a sua incapacidade. Por isso, ela sugere que a ansiedade dos alunos pode ser aliviada por meio de uma maior flexibilidade, evitando a rigidez e diminuindo os riscos de escrita (principalmente nos estágios iniciais de um curso).

Simões apresenta dois motivos que incitam o aluno universitário ou de pós-graduação ao estresse no momento de produção do texto acadêmico escrito: o baixo conhecimento linguístico e um quase total desconhecimento da forma que este texto deve apresentar (2002). Talvez, isso ocorra, porque os alunos, em sua maioria, não estão habituados a pensar a escrita em sua dimensão interacional. Por isso, devem compreender que as ações de linguagem que se revelam nos contextos sociais diversos não só refletem os processos envolvidos nas práticas sociais cotidianas, mas, na verdade, configuram esses processos e práticas e, portanto, exercem um papel decisivo.

Uma outra dificuldade quanto ao acesso das especificidades da escrita acadêmica diz respeito às normas que regem a escrita de textos especializados para sua respectiva publicação, os quais, a depender da cultura disciplinar, são guiados pela *American Psychological Association* (APA) ou Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Tendo em vista o intuito principal da formação acadêmica e a funcionalidade dos gêneros acadêmicos que circundam as diferentes áreas de conhecimento, Figueiredo e Bonini (2006) afirmam que, durante a formação de ensino superior, espera-se que os estudantes universitários adquiram a capacidade de discutir e aplicar conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso (ou das disciplinas) e expor suas ideias sobre determinado tema, de forma clara e convincente. Podemos dizer, então, que se objetiva o desenvolvimento da identidade de pesquisadores críticos e atuantes, em busca de interpretações que se configuram como soluções momentâneas para os problemas emergentes da ciência.

De acordo com Severino (2007), o ensino superior busca atingir três objetivos. O primeiro diz respeito à formação de profissionais das diferentes áreas aplicadas, mediante o ensino/aprendizagem de habilidades e competências técnicas; o segundo focaliza a formação do cientista, mediante a disponibilização dos métodos e conteúdos de conhecimento das diversas especialidades e, por último, o terceiro consiste na formação do cidadão pelo estímulo de uma tomada de consciência, por parte do estudante, no sentido de sua existência histórica, pessoal e social.

No entanto, conforme já destacado na seção anterior, há estudos que observam que isso não ocorre de maneira tão acessível para o aluno, o qual enfrenta dificuldades diversas para situar-se no mundo da pesquisa e reconhecer-se como um pesquisador. Logo, uma estratégia utilizada pelos alunos iniciantes para integrar determinada *comunidade discursiva*¹⁰ é reproduzir padrões linguísticos, retóricos, discursivos de textos já publicados.

Swales (1990) aponta seis características que podem definir uma comunidade discursiva: 1) o conjunto de objetivos públicos comuns; 2) a

¹⁰ O conceito de comunidade discursiva vem sendo utilizado por linguistas e professores que adotam uma visão de discurso como prática social, e de produção textual como atividade socialmente situada, realizada dentro de comunidades que possuem convenções específicas sobre a forma e o conteúdo dos textos (FIGUEIREDO e BONINI, 2006, p. 419).

existência de mecanismos para comunicação entre os participantes; 3) a função do *feedback*, ou seja, o uso das comunicações recebidas pelos participantes, que funciona como forma de participação na comunidade; 4) a capacidade que a comunidade tem para desenvolver seus próprios gêneros; 5) o uso de um léxico específico e 6) a existência de membros que possuem um conhecimento profundo do discurso e dos conteúdos que circulam na comunidade. Nesse sentido, é importante que o aluno compreenda a complexidade atrelada a esse conceito e a dinâmica interativa das práticas discursivas utilizadas por cada comunidade. Quanto à concepção de escrita, assumida neste estudo, concordamos com a que fora proposta por Ivanic, associada ao *discurso da escrita como prática social*, em que “o texto e os processos de composição são vistos como inseparáveis das interações sociais complexas que formam o evento comunicativo no qual estão situados, sendo possível isolar o sentido dos objetivos sociais da escrita” (2004, p. 234)”.

Ainda, segundo Figueiredo e Bonini,

Uma das abordagens de ensino dentro desse discurso da escrita envolve encorajar os aprendizes a fazer uma etnografia das práticas de letramento presentes em uma determinada comunidade discursiva da qual gostariam de participar. Isso envolve a observação e a investigação dessa comunidade, a documentação de suas práticas e textos, a generalização do que é típico nesse contexto e, se possível, o questionamento de o porquê as práticas discursivas dessa comunidade são como são. Acredita-se que, através dessa abordagem, os alunos aprendem a partir da própria pesquisa, descobrindo, com base nos exemplos que coletaram e analisaram, que práticas precisam adotar e que textos precisam produzir para ingressar na comunidade discursiva desejada (FIGUEIREDO e BONINI, 2006, p. 429).

Mas até que ponto se pode enxergar o processo de reprodução elucidado como negativo ou como etapa constituinte da apropriação do estilo que caracteriza a escrita de textos acadêmicos? Porque, como afirma o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, nossos enunciados sempre remetem a um já-dito e, primeiro, nos apropriamos de palavras alheias, para que depois essas se transformem em palavras próprias:

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a

ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Na verdade, devemos nos atentar para a interpretação adequada desse “apropriar-se”, pois o desafio maior é evoluir da reprodução fiel das palavras, das práticas de plágio para a reformulação do dizer, que configura a linha demarcadora da autoria, da autonomia textual, isto é, do reproduzir para o reconstruir. Não podemos descartar a ideia de que essa reprodução *ipsis litteris* por alunos iniciantes pode, às vezes, ocorrer muito mais pela vontade de “acertar” e trazer outra voz para sustentar seus argumentos, tendo em vista a ênfase que se dá na educação básica de utilizar o argumento de autoridade como estratégia, na produção do gênero textual exigido no Exame Nacional de Ensino Médio, por exemplo, para se evitar o “achismo” e a subjetividade exacerbada em textos argumentativos, do que pela má intenção de roubar o texto de outrem.

Então, pensando na mediação do professor, conforme afirma Bessa (2011, p. 4), “O compromisso do professor e/ou do professor/orientador não é, assim, o de simplesmente cobrar que o aluno escreva dentro dos padrões esperados ou de condená-lo de plágio, sem antes tê-lo ensinado como se faz”. Ou ainda como destaca Barros (2014), devido à carência de criatividade, em que tudo parece já ter sido dito, é necessário incitar a tomada de consciência para que se cite o nome dos autores cujas ideias tomamos por empréstimo.

Talvez uma estratégia para evitar a mera reprodução seria adotar uma concepção híbrida, a concepção da escrita como prática social e a concepção sociopolítica sobre a escrita, que abrange aspectos mais amplos. Para isso, segundo Figueiredo e Bonini (2006, p. 430):

é preciso desenvolver uma consciência crítica de por que os discursos e gêneros são como são, ou seja, que fatores históricos e políticos ajudaram a moldar sua estrutura e seus conteúdos, e os padrões de desigualdade entre eles.

Práticas de letramento são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e algumas são mais dominantes, visíveis e influentes que outras, pois

são organizadas de acordo com as instituições das quais fazem parte e das relações de poder existentes entre os que as usam. É por isso que as práticas de letramento são, na verdade, determinadas por propósitos socioculturais. Considerar o letramento como prática social “implica localizar as relações de poder que envolvem os letramentos nas instituições sociais” (BATISTA JÚNIOR, 2016, p. 30), examinando o que está sendo feito e por quem, o papel desempenhado por esse letramento nos processos institucionais. A atuação em determinada comunidade de prática universitária pressupõe o engajamento nas ações discursivas que organizam a interação entre integrantes da comunidade. Logo, a familiaridade com tal processo é de fundamental importância para o sucesso da trajetória de formação do indivíduo, para o enfrentamento de suas dificuldades no percurso escolar, universitário e profissional e, conseqüentemente, para que não se sinta excluído de determinado grupo social, ou seja, é necessário alfabetizar-se academicamente.

O conceito de alfabetização acadêmica apresenta distintas definições, vinculadas a diversos posicionamentos e à evolução dos enfoques no campo de estudos em torno da escrita em nível superior. O primeiro foi aludido por Carlino em um texto publicado em 2003, o qual, após uma década, passou por reformulações conceituais (CARLINO, 2013), deslocando seu foco de atenção, que antes era o aluno e a quem se atribuía a responsabilidade de alfabetizar-se academicamente, devido aos saberes que deveria adquirir para se inserir em determinada cultura disciplinar e, atualmente, passa a ser, também, o professor e as oportunidades de ensino por ele ofertadas para direcionar o aluno, evoluindo, dessa maneira, de uma dimensão individual para um caráter mais social e compartilhando-se a responsabilidade, o que já denota uma evolução:

Sugiro denominar "alfabetização acadêmica" o **processo de ensino que pode (ou não) ser lançado para favorecer o acesso dos alunos às diferentes culturas escritas das disciplinas**. É uma tentativa ousada, por incluir, em suas práticas letradas, **as ações que os professores devem realizar, com apoio institucional, para que os universitários aprendam a expor, argumentar, resumir, buscar informações, classificá-las, relacioná-las, valorizar o raciocínio, debater, etc, de acordo com as formas típicas de fazê-lo em cada disciplina**. Há dois objetivos que, embora relacionados, devem ser distinguidos: ensinar a participar dos gêneros próprios de um campo de conhecimento e ensinar as

práticas de estudo apropriadas para aprender nele. No primeiro caso, trata-se de treinar para escrever e ler como os especialistas; no segundo, de ensinar a ler e escrever, para apropriar-se do conhecimento produzido por eles (CARLINO, 2013, p. 370, tradução nossa).¹¹

Vale ressaltar que, por esse conceito ser ainda pouco discutido teoricamente e estar se desenvolvendo, alguns autores costumam empregar, em seus estudos, um termo pelo outro (alfabetização acadêmica ou letramento acadêmico), julgando tratar-se até de uma questão de tradução entre o espanhol e o inglês. Todavia, apoiadas no que propõe Carlino (2013), também consideramos que se trata de conceitos distintos dadas as suas finalidades: enquanto a alfabetização acadêmica se refere ao processo de inserção dos alunos nas práticas de leitura e escrita e às formas de acesso ofertadas no início da graduação, isto é, a apropriação das práticas de linguagem comuns ao ambiente acadêmico, a exemplo do que ocorre quando se orienta um aluno a sumarizar ou parafrasear um texto teórico; o letramento acadêmico diz respeito aos diferentes usos da escrita acadêmica enquanto uma prática social. Dentre várias outras situações possíveis, ilustramos essa prática de letramento acadêmico com aquele momento em que o aluno seleciona, entre os diversos tipos de resumos existentes (informativo, indicativo e crítico) aquele mais adequado à situação sociocomunicativa: seja para produzir um determinado trabalho na disciplina ou participar de um determinado congresso científico. Como destaca Carlino (2017, p. 17), trata-se de um novo modo de conceber a alfabetização enquanto “oportunidade para incluir-se e participar em certas comunidades que utilizam a linguagem escrita com determinados propósitos. A universidade é uma dessas comunidades” e não mais no sentido restrito de aprender as primeiras letras.

¹¹ Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos (CARLINO, 2013, 370).

A alfabetização acadêmica não é uma proposta para remediar a (má) formação dos que chegam à universidade. Por isso, alfabetizar academicamente não significa transmitir nestas páginas um saber elementar, separado do conteúdo das disciplinas, transferível para qualquer deles. Alfabetizar academicamente implica, ao contrário, que cada uma das disciplinas esteja disposta a abrir as portas à cultura do conteúdo que ensina para que, efetivamente, possam ingressar todos os estudantes que provêm de outra cultura (CARLINO, 2017, p. 20).

Ainda de acordo com a autora, o vocábulo “literacy”, em inglês, faz referência a um conjunto de práticas letradas mais amplas que as contidas no correspondente espanhol (e português) “alfabetização”, em acordo com o que propõem Lea e Street (1998), representantes da teoria dos *Novos estudos do letramento* (BARTON, 1994; GEE, 1996; LEA E STREET, 1998), em relação às práticas de escrita em contexto universitário. Lea e Street (2008) apresentam três modelos que não se excluem mutuamente: o modelo de habilidades de estudo, o modelo de letramentos acadêmico e o modelo de *socialização acadêmica*. O primeiro concebe a escrita e o letramento como habilidade individual e cognitiva. Já o segundo abrange a epistemologia, relações de poder e autoridade estabelecida em cada comunidade e a construção de identidade dos escritores e o último privilegia o processo de aculturação dos estudantes nas disciplinas, por meio das práticas de leitura e escrita dos gêneros relativamente estáveis e pressupõe que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, tornam-se aptos a reproduzi-lo.

Como destaca Zavala (2010, p. 74), o conceito de letramento acadêmico envolve saber falar e atuar em discursos acadêmicos e sua aprendizagem “não se restringe simplesmente às técnicas da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia”. Ainda, segundo a autora, as pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do discurso até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse discurso se tornem naturais a ela.

Conforme Fischer (2008), é a capacidade de ser fluente em modos de pensar, ser, fazer, ler e escrever nessa esfera de atividade humana. Estas definições confirmam o processo natural de evolução, pelo qual passa o graduando, em formação inicial, que vai de uma reprodução automática a um

discurso autoral, a partir do contato com a leitura e escrita de textos acadêmico-científicos. Portanto, o domínio dessa prática social, também se configura em uma forma de empoderamento, uma prática de inclusão em uma comunidade específica –a acadêmica- que exige conhecimentos particulares de convenções linguístico-discursivas, as quais podem colaborar tanto para a formação disciplinar quanto profissional, independentemente da cultura na qual se insere.

Em suma, conforme as informações discutidas em torno da alfabetização acadêmica, observa-se que essa assume, de certo modo, uma relação intrínseca com o que se compreende por inclusão, em termos de constituir-se enquanto possibilidade para didatizar o ensino e permitir o acesso ao conhecimento produzido por especialistas, bem como maior participação em práticas letradas: “Portanto, esta proposta de inclusão pode ser entendida como um mecanismo de progresso no sentido de alcançar padrões mais elevados em igualdade de oportunidades educacionais¹²” (PÉREZ; NATALE, 2016, p. 38, tradução nossa).

De acordo com Ladino e Marinkovich (2013), um modo de compreender a natureza do fenômeno da escrita é ter acesso ao mundo representacional das ideias e percepções que ela provoca em quem empreende a tarefa de produzir textos desta envergadura.

O interesse em conhecer esta área da realidade baseia-se na suposição de que as representações sociais que os falantes concebem com base na experiência da escrita acadêmica determinam como eles enfrentam essa tarefa e as consequências disso para construção linguística discursiva dos seus textos (LADINO; MARINKOVICH, 2013, p. 151, tradução nossa)¹³

Isso justifica o nosso embasamento nas respostas dos alunos à entrevista, que se fazem importantes para melhor compreendermos as suas dificuldades no processo de escrita, os gêneros textuais mais recorrentes em sua formação, as estratégias de acessibilidade ao desenvolvimento da escrita, as dimensões de seu agir, o suporte pedagógico oferecido, durante esse

¹² Por eso, esta propuesta de inclusión puede ser entendida como um mecanismo de avance hacia el logro de mayores niveles en la igualdad de oportunidades educativas.

¹³ El interés por conocer esta área de la realidad se basa en el supuesto de que las representaciones sociales que los hablantes conciben a propósito de la experiencia sobre la escritura académica determina el modo como enfrentan dicha tarea y tendría consecuencias en la construcción linguístico discursiva de sus textos (LADINO e MARINKOVICH, 2013, p. 151).

processo de apropriação da escrita e a função que essa assume na vida social do estudante.

Nesse contexto, Fiad (2011), em seu estudo *O estudante com deficiência intelectual no ensino superior: entre a utopia e a realidade*, defende a necessidade de analisar o que os estudantes têm a dizer sobre o que escrevem, ou seja, de serem levados a refletir sobre a própria escrita, tendo em vista as mudanças significativas que isso pode ocasionar para esses autores em processo de construção identitária. Isso pode se tornar, ainda, mais relevante, considerando-se as vozes de pessoas com deficiência que têm sido, historicamente, estigmatizadas e consideradas como incapazes, sem condições de elaboração de atividades que exijam maior grau de complexidade, como as que são realizadas na universidade.

Para analisarmos as representações dos alunos com deficiência, materializadas em suas ações de linguagem, nos guiaremos pelos pressupostos teórico-metodológico-analíticos do ISD, apresentados no capítulo seguinte, partindo, de uma análise dos conteúdos temáticos, no nível organizacional, e das dimensões do agir no nível semântico - ambos configurados nos textos elaborados pelos alunos apoiados e estudantes apoiadores, durante as entrevistas.

3 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: “UMA CIÊNCIA DO HUMANO EM CONSTANTE MOVIMENTO”

O *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD) é considerado uma corrente epistemológica, inspirada nos pressupostos do interacionismo social, que busca, constantemente, compreender as dimensões do humano e as condições de seu desenvolvimento por meio da linguagem. Essa configura o elemento semiótico que permite a constituição do pensamento consciente, ou seja, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, como expõe Bronckart (2012 [1999]), quando, na ontogênese (desenvolvimento do indivíduo), a lógica da causalidade se transforma na lógica significativa da implicação pelo processo de semiotização - internalização do signo.

Além da centralidade exercida pela linguagem no processo de desenvolvimento humano, enquanto elemento-chave para interpretação do agir e de suas dimensões, e de seu estatuto de objeto de investigação em diversos campos do saber, permitindo-nos situar o ISD no escopo da LA, outras categorias linguístico-discursivas, a serem apresentadas neste capítulo, dessa **ciência do humano em constante movimento** (MEDRADO; REICHMANN, 2020) dão visibilidade às inspirações interdisciplinares e contribuições epistemológicas de seu aparato teórico-metodológico para a análise do nosso objeto de investigação, como **atividade, ação, mediações formativas** e presença de outros **actantes** no processo de inclusão.

Tendo em vista a perspectiva interpretativa assumida pelo ISD para análise do agir representado nos textos e das dimensões que o constituem - **razões, intencionalidade e recursos utilizados**, conforme proposto pela Semântica do Agir, e a variedade de acepções para agir, ação e atividade, é preciso delimitarmos a concepção assumida em nosso estudo, uma vez que interpretamos o agir do aluno com deficiência como atividade e, conseqüentemente, como trabalho, em que ele busca se apropriar de determinados recursos para desenvolver capacidades específicas no meio acadêmico. Para isso, explanaremos sobre o papel das práticas languageiras no desenvolvimento humano e a interface do ISD com conceitos advindos da Clínica da Atividade.

3.1 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM, ATIVIDADE, MEDIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Desde os princípios teóricos defendidos por Marx (1985), o trabalho é tido, potencialmente, como uma “atividade vital” para que o homem possa atuar sobre a natureza de maneira consciente e transformá-la conforme suas necessidades. Os processos dialéticos que diferenciam os homens dos animais são, portanto, aqueles capazes de produzir historicidade: para o marxismo, o trabalho enquanto instrumento mediador entre homem e natureza é a gênese da história. Pode-se interpretar, então, que o trabalho é determinante para transformação do homem em um ser histórico. Porém, também se reconhece a separação dos indivíduos em classes e defende-se a tomada de consciência do proletariado enquanto classe, o que pode ser realizado por meio do processo educativo que assume papel central na transformação do homem, ao buscar conhecer e estimular o seu nível potencial.

Essa é uma das chaves para compreendermos a teoria de Vygotsky, que apreendeu o método dialético marxista e retomou o conceito de trabalho associando-o à concepção de mediação, estendendo-a ao uso de signos, os quais, a exemplo das ferramentas, são criados pela sociedade, para transformar a realidade sociocultural e auxiliarem a atividade humana. O autor pretendeu identificar as mudanças qualitativas do comportamento sucedidas no decorrer do desenvolvimento biológico e a sua relação com o contexto social, tendo suas atenções voltadas para o estudo das funções psicológicas superiores, que definem a especificidade humana do homem e são de natureza cultural. Na perspectiva sócio-histórica, tendo em vista que é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura, a mediação passa a ter caráter fundamental.

Apoiado nessa perspectiva e com o objetivo de dar seguimento ao projeto de Vygotsky – instaurar uma unidade da ordem do agir significativo como unidade central das Ciências Humanas-, Leontiev (2006), propôs a Teoria da Atividade, considerando que os conhecimentos e obras dos seres humanos são produtos de suas práticas, determinadas socio-historicamente. Nesse sentido, não há atividade sem motivo, sem demanda social, sendo a ação um recorte que o indivíduo faz para dar conta dessa necessidade. Para o autor supracitado,

atividade refere-se aos “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006, p.68).

Para ilustrarmos o que diz o autor, em paralelo com nosso foco de estudo – a apropriação da escrita acadêmica por alunos com deficiência – podemos afirmar que o aluno, ao agir por meio da escrita de resumos, está inserido em uma **atividade** languageira, quando a motivação de seu agir coincide com o objetivo do gênero (resumir as ideias centrais de determinado texto): estudar para uma prova na universidade ou apresentar um trabalho, por exemplo, e podemos considerar uma ação de linguagem, quando a motivação está relacionada a fatores pedagógicos, como entregar um resumo como requisito para obtenção de uma nota na disciplina. Esse objetivo relaciona-se ao objetivo da atividade languageira, já que, para tirar uma boa nota e cumprir com a atividade específica, ele precisa conhecer o resumo e as suas características.

A limitação do conceito usado por Leontiev, segundo Bronckart (2008), foi aquele não ter explorado, efetivamente, o papel que a linguagem, enquanto instrumento propriamente humano, desempenha. Nesse sentido, a atividade é defendida, no sentido de Leontiev, como “um formato social que organiza e regula as interações dos indivíduos com o meio” (BRONCKART, 2008, p. 123).

Quanto às concepções defendidas pelas Ciências do trabalho, na Ergonomia do Trabalho, a atividade remete ao fazer e ao vivido desse fazer, em que os trabalhadores são incitados a verbalizarem suas representações das situações de trabalho e dos aspectos do agir vivido. No ISD, essa acepção ergonômica de atividade é substituída pelo termo conduta. Em oposição, a Clínica da Atividade (CLOT, 2007 [1999]) conclui que a atividade não corresponde somente ao que se passa no decurso da ação do profissional, denominada de “atividade realizada”. Soma-se a essa **a atividade real**, que inclui as possibilidades não efetivadas por algum motivo e as quais devem ser manejadas pelo professor. A formulação de Clot (2010, p. 103-104) é esclarecedora:

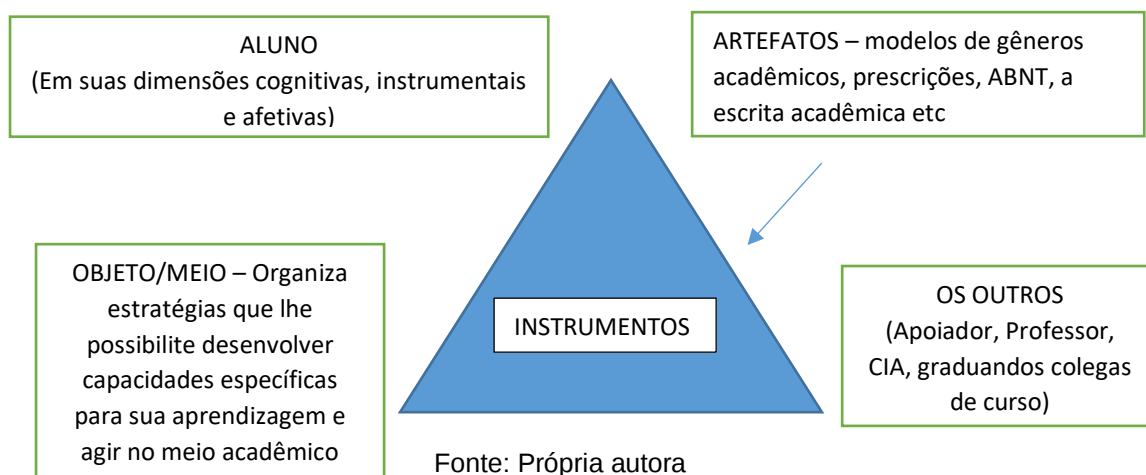
O real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido - o drama dos fracassos - o que se desejaria ou poderia ter feito e o que pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar - paradoxo frequente - o que

se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto [...] Ora, a existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais, que eles procuram reverter em intenções mentais, para deles se desprenderem. A atividade é uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas - até mesmo as contra-atividades - devem ser incluídas na análise.

Com base no conceito apresentado, podemos afirmar que a atividade do aluno com deficiência também apresenta impedimentos determinados por fatores externos, a exemplo do preconceito, ou por suas próprias capacidades. Esses fatores tornam-se possíveis de serem observados, conforme o ISD, por meio do **trabalho representado** (MACHADO; BRONCKART, 2009) nos textos, isto é, das representações discentes materializadas linguisticamente nas entrevistas quanto ao seu agir. Clot (2007 [1999]) afirma, ainda, que o trabalho é uma atividade triplamente dirigida, pois qualquer atividade humana é orientada para o objeto, para o(s) outro(s), para o próprio sujeito, como também é regulada por normas que podem vir de si, das tarefas prescritas e dos outros envolvidos no processo do trabalho.

Essa concepção pode ser ilustrada, de uma forma adaptada e amplificada, tendo por base o triângulo didático da atividade dirigida, que tem ancorado os estudos do grupo ALTER - do LAEL (PUC/SP) nas pesquisas investigativas sobre trabalho docente no Brasil, conforme ilustrado a seguir:

Figura 2 – Esquema do trabalho do aluno com deficiência adaptado de Machado e Bronckart (2009, p. 39)



Com base na interpretação do triângulo acima, associado ao trabalho discente de apropriação da escrita em contexto específico, podemos afirmar se tratar de um trabalho complexo que não envolve a mera reprodução de um modelo de escrita. Nesse sentido, o trabalho do aluno com deficiência em suas diversas dimensões é representado como um agir que envolve um artefato simbólico (a escrita acadêmica), transformado em instrumento facilitador, para lidar com suas dificuldades e organizar estratégias (resumo, mapa mental etc) que lhe possibilite desenvolver capacidades específicas, a partir da relação com a atividade do outro (estudante apoiador, colegas graduandos de curso e professor) e agir de determinada maneira. Essas diversas atividades -atividade própria, atividade do estudante apoiador e do professor- são permeadas por conflitos que incitam o desenvolvimento do aluno em relação ao objeto pretendido.

Machado e Bronckart (2009), ao buscarem detectar figuras interpretativas específicas da atividade docente, concluem que a atividade do trabalho apresenta algumas características que a tornam complexa e conflituosa, dada as constantes escolhas a serem realizadas pelo trabalhador e seus recorrentes conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições, com os limites de suas capacidades físicas e psíquicas conforme objetivos determinados em um contexto social específico. Conforme os autores, as características constitutivas da atividade são:

- a) É *pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc);
- b) É plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) É mediada por *instrumentos* materiais ou simbólicos;
- d) É *interpessoal*, pois envolve uma interação com *outrem* (todos os “outros” indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito)
- e) É *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) É *transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “métier” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 36-37, *grifo dos autores*)

As dimensões citadas reforçam a nossa compreensão de que as ações realizadas por estudantes com deficiência, em busca de apropriar-se da escrita acadêmica para agir na universidade, configuram-se como atividade humana e, conseqüentemente, como trabalho, no sentido marxista do termo – fundador do social e constitutivo do homem, de sua realização e de seu desenvolvimento. De maneira mais elucidativa, podemos afirmar que, em nosso contexto de estudo, a *dimensão impessoal* corresponde à atividade, prescrita de maneira oficiosa, e aos modelos do agir do aluno universitário, o qual necessita, constantemente, pesquisar e divulgar suas pesquisas por meio da escrita de gêneros acadêmicos; a *dimensão pessoal* diz respeito à apropriação da escrita acadêmica pelo aluno que mobiliza, em seu ser integral, diferentes dimensões (físicas, cognitivas, afetivas etc) na relação com a atividade de outros (estudante apoiador, professor universitário), constituindo, assim, a *dimensão interpessoal* da atividade e a *transpessoal*, quando o aluno passa a praticar ações comuns ao coletivo de sua atividade no meio acadêmico, proporcionando-lhe o seu desenvolvimento humano, que ocorre não meramente por repetição, mas pelo ato de (re)criar-se. Em síntese, a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal é resultado dos eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento, isto é, os processos só se tornam internos como consequência de um desenvolvimento prolongado.

A compreensão dos conceitos citados, advindos de outras perspectivas teóricas, são de fundamental relevância, visto se tratarem de elementos do trabalho inerentes a qualquer atividade humana, todavia, como interpretamos o agir configurado nos textos escritos, seguimos o modelo de análise de textos proposto pela Semântica do Agir no quadro do ISD para a análise do agir representado em textos e das dimensões que o configuram.

Para o ISD, perspectiva adotada nesta tese, o que se chama de atividade ou ação é resultado de um processo interpretativo, pois, de acordo com Bronckart (2004), as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos, mas resultam de sua interpretação e dos fatores que lhes determinam. Então, a atividade é vista como um espaço de apreensão do agir sobre o qual se exerce a reflexividade. Em resumo, designa “uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um

coletivo organizado” (MACHADO, 2005, p. 249). As atividades, por sua vez, são constituídas de ações “condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social” (MACHADO, 2005, p. 249)” estando aquelas voltadas para o agir coletivo e essas para o agir individual – acepção que mantemos nesta pesquisa¹⁴.

Em síntese, para o ISD, a noção geral de atividade designa, então, as:

organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna sobre esse mesmo ambiente (BRONCKART, 1999, p. 31).

Na espécie humana, a presença da linguagem como um meio particular de comunicação torna complexas as formas de atividade. Nesse sentido, o ISD propõe a distinção entre agir, ação e atividade:

O termo **agir** designa o **dado** sob análise, isto é, as diferentes ocorrências de intervenções de seres humanos no mundo, enquanto os termos **atividade e ação** designam **interpretações** desse agir, coletivas e individuais respectivamente, e que mobilizam ou explicitam as dimensões motivacionais e intencionais, assim como os recursos disponíveis para o agente (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 154).

Como observa-se, o termo “agir” se torna mais neutro, porque se refere ao “conjunto de condutas individuais, mediatizadas pela atividade coletiva de trabalho e dos seres que as realizam” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 34). Assim, ao agente não são atribuídas as categorias da Semântica do Agir, pois ele não se implica, diferentemente do actante - qualquer pessoa implicada no agir. Já quando há uma interpretação do agir que atribua ao ator que se implica as razões, as intenções e os recursos, mobilizados por um coletivo organizado, temos uma atividade, ou, quando mobilizados por uma pessoa particular, uma ação. Conforme essas concepções, avaliaremos o agir do estudante apoiador e

¹⁴ Vale destacar que para a Clínica da Atividade (CLOT, 2007 [1999]), não há a distinção entre o individual e o coletivo, voltando-se, assim, para a questão do trabalho em geral e a sua contribuição para o desenvolvimento permanente das pessoas.

do apoiado, inicialmente, tidos como **actantes**, a fim de observarmos se, no processo de apropriação da escrita acadêmica, eles se tornam **atores**.

Uma vez que a ação só pode ser compreendida, de acordo com o ISD, em um processo interpretativo, Bronckart revisita os parâmetros definidos por Ricoeur (1986) para distinguir ações de simples acontecimentos na semântica da ação:

Qualquer ação implica um agente, que, ao fazer uma intervenção no mundo, mobiliza determinadas **capacidades** mentais e comportamentais que ele sabe que tem (um poder-fazer), determinados motivos ou **razões** que ele assume (o porquê do fazer) e determinadas **intenções** (os efeitos esperados do fazer); sendo que esses últimos parâmetros (capacidades, motivos e intenções) definem a **responsabilidade** assumida pelo agente em sua intervenção ou em sua ação (BRONCKART, 2008, p.19-20).

Em resumo, na perspectiva semântica do agir proposta pelo ISD, de forma geral, para ser considerado ação, um evento precisa estar fundamentado no tripé: motivo, intenção e capacidade (física, psíquica ou languageira). Assim, “o motivo, a intenção e a capacidade definem a responsabilidade desse ser humano no encadeamento dos fenômenos” (BRONCKART, 2006, p. 210), em conjunto com suas avaliações das interações em curso, embasadas nas coordenadas formais dos mundos habermasianos, em que se buscam pretensões à verdade dos conhecimentos, à conformidade em relação às regras sociais e à autenticidade daquilo que um agente mostra de seu mundo subjetivo (BRONCKART, 2012 [1999]).

Após esclarecimento da concepção de atividade que assumimos em nossa tese, passemos à discussão dos procedimentos de análise de texto propostos pelo quadro teórico-metodológico do ISD na seção seguinte.

3.2 O ISD E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE PARA COMPREENSÃO DO AGIR NO NÍVEL SEMÂNTICO

Em sua busca pela compreensão do processo de desenvolvimento humano, o ISD transita entre diferentes campos de conhecimento que se constituem como bases teóricas. Na Linguística, temos as contribuições de Saussure (1995) e de Volóchinov (2017), que reverberam o papel decisivo da

linguagem, semiótico e social, enquanto produto das interações sociais, no desenvolvimento e funcionamento do pensamento humano; na Psicologia, Vygotsky (1991) retrata a oposição ao reducionismo biologizante e nas abordagens sociofilosóficas, temos Spinoza 2014 [1677] e seu princípio do monismo materialista, Ricoeur (1986) contribuindo para compreensão das relações entre atividade e ação no ambiente social e Habermas (1987), que é de fundamental importância para entendermos a interiorização dos mundos formais no agir comunicativo.

Como já dito na seção anterior, o ISD tem como foco as interações sociais dos sujeitos que acontecem por meio de ações de linguagem, materializadas textual-discursivamente, e pelas significações construídas que alimentam a potência da língua e são “*instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 10, grifos do autor). Desse modo, justifica-se a concepção de linguagem no ISD como “instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos, em suas dimensões especificamente humanas (BRONCKART, 2006. p. 122)” e a de texto “toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 71).

Tal concepção vincula-se à tese defendida pela posição epistemológica do interacionismo social “as condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 21) e à principal contribuição advinda da Linguística e dos estudos de seu precursor Ferdinand Saussure, que diz respeito ao papel decisivo dos signos para constituição do raciocínio psíquico humano:

a linguagem se constitui, de início, como uma prática ilocutória, fundadora da racionalidade que rege as ações humanas. **Essa prática se solidifica em sistemas de signos** [...] esses sistemas de signos são colocados em funcionamento no interior de **discursos**” (BRONCKART, 2006, p. 79).

Ainda no campo de conhecimento da Linguística, temos a contribuição da abordagem descendente, proposta por Volóchinov (2017), que parte do geral

para o particular, focalizando-se, primeiro, as condições e os processos de interação social; em seguida, “as formas de enunciação” que verbalizam ou semiotizam essas interações e, por fim, a organização dos signos no interior dessas formas, denominadas gêneros do discurso ou gêneros de texto, opção terminológica escolhida pelo ISD.

Por essa percepção, tanto o desenvolvimento do humano quanto a formação das funções psicológicas superiores só são possíveis pela interiorização das relações que os indivíduos estabelecem consigo, com os outros e com o meio intermediada pela linguagem, “instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (BRONCKART, 2012 [1999], p.34). Nesta tese, os elementos linguísticos se tornam de extrema relevância por revelar o modo como os colaboradores se posicionam discursivamente, se implicam em seus discursos e organizam suas representações.

Nesse sentido, alinhando tais pressupostos ao objeto de estudo de nossa tese, podemos interpretar que as interações entre aluno apoiado, estudante apoiador e professor, as quais se dão por meio da linguagem, são essenciais para o processo de alfabetização acadêmica e o desenvolvimento do letramento acadêmico das pessoas com deficiência, que progridem, ao interiorizarem as práticas convencionalizadas pela comunidade universitária no universo acadêmico (como a escrita de determinados gêneros e o atendimento às exigências de sua estruturação -resumos, resenhas, esquemas, projetos, trabalhos de conclusão de curso, apresentação de seminários e de pesquisas em andamento ou concluídas etc), as quais contribuem para organização de seu pensamento e, também, permitem-lhes criar outras formas que delimitam a singularidade e configuração autoral nos textos por elas produzidos.

Assim, segundo Bronckart (2012 [1999]), qualquer ação de linguagem está ancorada em um contexto de produção “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (p. 93) o qual exerce o controle pragmático e ilocucional sobre alguns aspectos de organização textual em situações de interação e comunicação. Nele, há dois aspectos que direcionam essa influência. O primeiro diz respeito ao mundo físico, definido pelos seguintes parâmetros: lugar de

produção, momento de produção, emissor e receptor e o segundo ao mundo social e ao subjetivo (lugar social, posição social do emissor e do receptor e objetivo da interação). Logo, não podemos deixar de destacar o contexto sociossubjetivo das entrevistas realizadas com os colaboradores desta tese, uma vez que o contexto específico em que esses estão inseridos e o papel social que assumem – aluno graduando apoiado pelo CIA e estudante apoiador no campus I da UFPB- configuram a singularidade de suas vozes, isto é, o que dizem, como dizem e suas intenções.

Para compreender o funcionamento interno das produções languageiras, o ISD propõe considerar a organização hierárquica de três níveis superpostos – a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos- que definem o **folhado textual**. O primeiro é considerado o de nível mais profundo e comporta o plano geral do texto, referente à organização de conjunto do conteúdo temático, os tipos de discurso e a organização sequencial. Conforme Bronckart (2012 [1999], p. 97), o conteúdo temático pode ser definido como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Essas informações designam “representações construídas pelo agente-produtor”, por isso são tão importantes em nossa análise, para verificarmos as representações sobre o processo de apropriação da escrita acadêmica. Quanto aos tipos de discurso, são apresentados como “segmentos de texto que se caracterizam pela mobilização de recursos linguísticos” (BRONCKART, 2008, p.89), os quais semiotizam os mundos discursivos “formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade” (p. 91).

Os mundos representados dos agentes são denominados de mundo ordinário (mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo) e os mundos criados por meio da linguagem constituem os mundos discursivos. Para constituição desses, são mobilizados dois conjuntos de operações. O primeiro se refere à relação entre a organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem ocorre e o segundo à relação entre a agentividade e sua inscrição espaço-temporal com os parâmetros físicos da ação da linguagem em curso.

A partir das coordenadas de ação espaço-temporais que organizam o conteúdo temático, numa relação de *conjunção* ou *disjunção* e das instâncias de agentividade entre o agente produtor e sua situação de ação linguageira, considerando-se a **implicação** ou **autonomia**, defende-se a existência de quatro tipos de discurso (**interativo**, **teórico**, **relato interativo** e **narração**). O **discurso interativo** caracteriza-se por apresentar unidades linguísticas que remetem à própria interação verbal e seus elementos - agentes, espaço e tempo- e pelo caráter **conjunto implicado** do mundo discursivo. O **discurso teórico**, normalmente monologado ou escrito, caracteriza-se como **conjunto autônomo**. O **relato interativo**, que pode ser real ou colocado em cena, apresenta um caráter **disjunto implicado** e a **narração**, um tipo de discurso geralmente escrito e sempre monologado, caracteriza-se por um caráter **disjunto autônomo**.

A fim de explicitar as relações que permeiam nossos dados, elucidaremos, no quadro seguinte, exemplos referentes a cada tipo de discurso, conforme implicação ou autonomia dos agentes e conjunção ou disjunção das coordenadas de ação de linguagem em relação ao conteúdo temático:

Quadro 1 – Tipos de discurso presentes nas entrevistas com o aluno apoiado

Instâncias de agentividade ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	Implicado	Autônomo
EXPOR (CONJUNTO)	Discurso interativo eu tenho dificuldade pra escrever é:: ordenar as ideias né minha dificuldade de escrita na verdade é uma dificuldade de ordenação de ideias né? Hoje eu entendo isso porque eu entendo o meu problema é::	Discurso teórico o curso de filosofia no geral pra qualquer aluno ingressante ele precisa pelo menos de uma boa é:: uma boa articulação na escrita conhecer todo o processo sintático da escrita é:: porque as pessoas exigem muito pelas provas é:: no caso uma construção de textos críticos resumos resenhas

		é leitura de livros e fichamentos
NARRAR (DISJUNTO)	Relato interativo quando cheguei tinha toda uma questão de usar a formalidade ter um discurso neutro é:: buscar enfim trazer uma visão um um/uma metodologia mais científica de escrita que a gente não tinha na escola básica no caso que eu não tinha na escola básica o ponto de vista era muito Expresso	Narração Foi uma professora só ela não cedia não cedia o material não deixava tirar foto não não fazia uma descrição é:: que fosse possível o entendimento

Fonte: Própria autora

No discurso interativo, observou-se a presença de verbos em primeira pessoa com implicação do agente e dêiticos temporais “Hoje eu tenho”. Já no discurso teórico, temos verbos no presente, porém sem marcas linguísticas associadas ao agente-produtor e espaço-tempo da produção “ele precisa”. No relato interativo, evidenciamos verbos no pretérito perfeito em primeira pessoa, demarcando a implicação do agente e esse narrando uma história sobre si mesmo “quando cheguei tinha toda uma questão de usar a formalidade” e, por fim, na narração, temos verbos no pretérito e a disjunção em relação aos parâmetros da situação de produção do enunciado “Foi uma professora só”.

De acordo com Bronckart (2019), a mobilização do **discurso interativo** está correlacionada com a implementação de **raciocínios causais-práticos**, enquanto o **discurso teórico** com o desenvolvimento de raciocínios semi-lógicos ou que tendem ao formal, prescindindo:

as propriedades particulares de uma situação e propõem um exame dos fatos que obedecem ou a uma lógica de sucessão temporal dos eventos, ou à lógica clássica da demonstração: argumentos, contra-argumentos e conclusão (tradução nossa, p. 296).

Embora não seja o foco de análise dos nossos dados, observamos, em termos de composição dos tipos de discurso mobilizados nas entrevistas realizadas, que houve uma predominância do discurso misto **interativo-teórico**,

porque o aluno se encontrava, muitas vezes, no mundo do expor, mas de maneira implicada. Essa possibilidade se tornou extremamente rica, por permitir perceber o modo como os alunos, ao exporem suas dificuldades e experiências vivenciadas em sua formação, compreendem o processo de ensino-aprendizagem e a participação do professor nesse processo, o letramento acadêmico e o quanto a leitura e a escrita exercem um papel fundamental para o processo de compreensão cognitiva e alfabetização acadêmica.

Esse fato já fora evidenciado em outros estudos, a exemplo do texto *As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista*, Bulea Bronckart e Bronckart (2017, p. 172), no qual os autores destacam:

Nos textos do gênero entrevista, o tipo de discurso "narração" é quase sempre ausente. Identifica-se, no entanto, ocorrências do "relato interativo" e do "discurso teórico", mas o tipo mais frequente é, evidentemente, o "discurso interativo", que pode tomar, ora a forma de direcionamento concreto entre os interlocutores, ora uma das possíveis formas do discurso indireto. Além disso, constatamos a presença de formas discursivas mistas ou híbridas, sendo que a mais frequente foi a do misto teórico interativo.

O nível intermediário de análise textual, referente aos **mecanismos de textualização**, objetivando estabelecer uma coerência temática, abrange, atualmente, os mecanismos de conexão (preposições, conjunções e advérbios) e os de coesão nominal (com o uso de pronomes e os sintagmas nominais). Em entrevista a Cavalcante (2015), publicada na revista *Prolíngua*, Jean-Paul Bronckart destaca o deslocamento da coesão verbal para a camada da infraestrutura, responsável pela organização temporal dos processos verbalizados no texto por meio dos tempos verbais.

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, que correspondem ao último nível de análise, contribuem para a manutenção da coerência pragmática, permitindo observar-se os posicionamentos enunciativos por meio das vozes que assumem o que é enunciado no texto e as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Bronckart (2012 [1999], afirma que, num texto, há três subconjuntos de vozes, também chamadas de secundárias, que variam conforme o tipo de discurso e a implicação do narrador e/ou expositor, podendo ser neutras ou, ainda, evocar

outras, atribuindo um caráter polifônico ao texto: a voz do autor, as vozes sociais e as vozes dos personagens. Essas são oriundas de indivíduos ou entidades humanizadas, implicadas como agentes nas ações do conteúdo temático. A voz do autor empírico provém diretamente da pessoa que produz o texto e que intervém, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado, a voz do personagem provém de seres humanizados ou de entidades humanizadoras e as vozes sociais procedem de grupos sociais exteriores ao conteúdo temático do texto, porém mencionados como instâncias avaliadoras de alguns aspectos desse conteúdo.

De acordo com Bronckart (2008, p. 90):

Esses mecanismos consistem, primeiro, na construção de uma *instância geral de gestão* do texto, [...] instância à qual o autor empírico de um texto confia a responsabilidade sobre aquilo que vai ser enunciado. A partir dessa instância é que se dá a *distribuição das vozes* que “são ouvidas” no texto (vozes de personagens, de instâncias sociais, do próprio autor) e, a partir dessas vozes, eventualmente se manifestam *avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre determinados aspectos do conteúdo temático, que são marcadas por unidades ou processos de *modalização*.

Com base nos nossos dados, nos deteremos a apresentar, de maneira mais elucidativa, no quadro a seguir, exemplos das modalizações, seus conceitos e classificações, conforme proposto por Bronckart (2012 [1999], p. 132):

Quadro 2 – Modalizações: classificação, definição e exemplos

MODALIZAÇÕES	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
LÓGICAS	“[...] consistem em julgamentos sobre o <i>valor de verdade</i> das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.”	eles não vão adaptar então existe uma normatividade de agir que oriundo de cada indivíduo que compõe o quadro da docência do curso de filosofia mas nenhum desses indivíduos eles dão a possibilidade a acessibilidade do aluno ...
DEÔNTICAS	“[...] avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais,	o professor precisa ter a responsabilidade de falar diretamente com ela

	apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc,”	mesmo que não saiba a libras né?
APRECIATIVAS	“[...] traduzem um julgamento mais <i>subjetivo</i> , apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia.”	ele é um excelente professor quando ele ele soube que eu tinha um tempo adicional ele me permitiu entregar esse relatório no dia seguinte aí isso foi muito bom
PRAGMÁTICAS	“[...] introduzem um julgamento sobre uma das facetas da <i>responsabilidade de um personagem</i> em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer).”	sim logo no início porque assim eu tentava entender o que eles explicavam e nunca conseguia então assim eu sentia muita dificuldade pra produzir os textos [sim aí logo depois é: as professoras foram me ensi/explicando com mais cautela e foi como eu fui conseguino

Fonte: Própria autora

Quanto às formas de marcação da modalização, Bronckart (2012 [1999]) apresenta que essas podem ser realizadas por unidades ou estruturas de estatutos diversos, reagrupadas em quatro subconjuntos:

1. Os tempos verbais correspondentes ao futuro do pretérito;
2. Os auxiliares de modo, que agrupam quatro formas – *querer, dever, ser necessário e poder* e um conjunto de verbos, por seu valor semântico – *crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a* etc;
3. Um subconjunto de advérbios ou locuções adverbiais: *certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, sem dúvida* etc;
4. Um subconjunto de orações impessoais que regem uma oração subordinada: *é provável que, é lamentável que, admite-se que* etc.

Esse modelo de análise é reorganizado pelas pesquisas realizadas pelo Grupo Alter – do LAEL (PUC/SP), visando uma **análise textual/discursiva pluridisciplinar**, conforme destacam Machado e Bronckart (2009), uma vez que,

segundo os pesquisadores, a organização inicialmente proposta poderia ser problemática, se realizada de forma separada, ou seja, poderia gerar uma análise de conteúdo e uma análise das unidades e estruturas linguísticas. Então, de maneira colaborativa ao quadro teórico-metodológico do ISD, são propostos três níveis de análise. O primeiro equivale ao **nível organizacional**, contemplando os mesmos elementos propostos em Bronckart (2012 [1999]) para o nível da infraestrutura textual (plano global do texto, tipos de discursos e sequências, incluindo, ainda, os mecanismos de textualização (coerência, coesão e conexão). O segundo diz respeito ao **nível enunciativo**, incidindo sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral (marcas de pessoa, de dêiticos de lugar e de espaço, de marcas de inserção de vozes, de modalizadores subjetivos e de adjetivos) e, por fim, temos a análise do **nível semântico** referente à Semântica do Agir e suas categorias.

De acordo com essa última, o texto pode ser analisado conforme três planos distintos. No **plano motivacional**, estão os determinantes externos, que podem ser de natureza coletiva, material ou da ordem das representações sociais, e os motivos, os quais constituem razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular, mas que podem, no futuro, vir a ser guia para a coletividade. Em seguida, no **plano da intencionalidade**, temos as finalidades, de origem coletiva e socialmente validadas, e as intenções, interiorizadas por uma pessoa particular. Quanto aos **recursos para o agir**, temos os instrumentos, que podem ser ferramentas concretas ou modelos para o agir, disponíveis na sociedade, e as capacidades, que podem ser mentais ou comportamentais atribuídas a uma só pessoa. Essas dimensões do agir podem estar associadas, também, às modalizações, conforme ilustrado por Araújo (2020) em um quadro presente em sua tese de doutorado, transcrito a seguir:

Quadro 3 - Os três elementos do agir

Razões para o agir	Determinantes externos (fatores de origem coletiva)	modalizações de valor deontico (<i>deve, pode</i>)
	Motivos (fatores de origem individual)	expressões do tipo explicativo (<i>porque, pois</i>)
Intencionalidade	Finalidades (atingidas por meio de um agir coletivo) Intenções (atingidas por meio de um agir individual)	modalizações de valor pragmático (<i>quero, busco, procuro, tento</i>)
Recursos para o agir	Instrumentos / Ferramentas (recursos externos)	modalizações de valor epistêmico (<i>é necessário, é verdade, é preciso</i>)
	Capacidades do agente (recursos internos do agente, mentais ou comportamentais)	modalizações de valor psicológico (<i>creio, penso, acho, considero</i>)

Fonte: Araújo, 2020, p. 50 a partir de Machado; Bronckart (2009, p. 22-24) e Medrado, (2010, p. 248-249).

A partir do que sintetizam Machado e Bronckart (2009) sobre os elementos semânticos que as análises embasadas nos níveis elencados permitem identificar, organizamos o quadro abaixo:

Quadro 4 - Resumo dos elementos semânticos ou categorias do agir elencadas com a análise de nível textual/discursivo

Análise do nível textual/discursivo	Elemento semântico identificado
Plano global	Actantes e segmentos temáticos centrais.
Sequências: global e local	Representações construídas sobre o possível interlocutor.
Séries coesivas centrais	Os actantes postos em cena e as representações sobre eles.
Funções exercidas pelos organizadores textuais	Vozes postas em cena e determinantes externos, motivos, finalidades ou objetivos atribuídos a um determinado agir.
Marcadores de pessoa	Estatuto individual ou coletivo atribuído a um agir.

Mecanismos de inserção de vozes	Atribuição da responsabilidade de um determinado agir linguageiro.
Modalizações do enunciado	O agir representado em relação aos critérios de verdade e o tipo de interação estabelecida entre os interactantes, bem como as reações provocadas na instância enunciativa.
Modalizações subjetivas	Intenções, finalidades, razões, capacidades e pensamentos atribuídos aos actantes.
Adjetivos	Diferentes reações das instâncias enunciativas sobre um determinado objeto temático.

Fonte: Própria autora (adaptado de Machado e Bronckart, 2009, p. 63-65)

Conforme observado, pode-se obter inúmeras informações sobre as representações do agir com análises que incidem sobre elementos pertencentes ao nível macrotextual, organizacional ou enunciativo. Em nossa análise, nos deteremos, no nível textual/discursivo, conforme destacado no quadro, à análise do plano global para identificação dos conteúdos temáticos centrais e das funções exercidas pelos organizadores textuais e modalizações subjetivas para reflexão sobre as dimensões do agir.

Expostos os pressupostos teóricos e as bases que sustentam a análise desenvolvida neste estudo, apresentaremos no próximo capítulo o percurso metodológico da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia da pesquisa é de fundamental importância em uma investigação científica, pois a partir dela é que podemos conhecer o conjunto de métodos e de ações selecionadas pelo pesquisador, ao investigar um determinado problema, permitindo, dessa forma, compreender o modo como obteve os resultados finais da pesquisa.

Sendo assim, neste capítulo, apresentaremos, inicialmente, a natureza da pesquisa. Em sequência, situamos a entrevista, material empírico de análise, enquanto instrumento principal para fonte dos dados. Por fim, apresentamos o contexto da pesquisa, trazendo informações referentes ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e aos que julgamos protagonistas da pesquisa –denominados pelo CIA como alunos apoiados e estudantes apoiadores- tendo em vista uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

No que se refere à natureza da pesquisa, adotamos uma abordagem de natureza qualitativa, a qual, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 11), “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. Embora saibamos que aqueles que optam por esse caminho tendem a uma tarefa árdua, complexa e individual de coletar, analisar e interpretar os dados, uma vez que não há critérios pré-determinados de análise, posto que ela vai se delineando, ao longo do processo, e permitindo a combinação de diferentes métodos, também destacamos a sua inegável riqueza científica, que vai desde as subjetividades do pesquisador à sua imersão no contexto de pesquisa. Essa lhe permite ser impactado e transformado pelas experiências vividas, possibilitando uma visão mais abrangente sobre o contexto e problema analisado e, conseqüentemente, um contato direto com o objeto de análise e um enfoque diferenciado, conforme o envolvimento do pesquisador, que precisa estar atento “à construção social da realidade e às formas pelas quais a interação social reflete os desdobramentos das definições dos atores de suas situações” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 63).

Moreira (2002) apresenta seis características inerentes à pesquisa qualitativa: 1) A interpretação como foco; 2) A subjetividade enfatizada; 3) A flexibilidade na conduta do estudo; 4) O interesse no processo e não no resultado; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

As características citadas respaldam nossa pesquisa, de modo que buscamos interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios colaboradores, buscando compreender o contexto em que se inserem, a partir das experiências por eles já vivenciadas -e que, algumas vezes, voltam a experienciar no compartilhamento, durante a entrevista- bem como a subjetividade de cada um. Para isso, embora tenhamos elaborado, previamente, as perguntas para geração e coleta dos dados, compreendemos sua flexibilização, uma vez que o entrevistado não é tido apenas como uma fonte de informações a serem objetivamente coletadas e analisadas, mas também como alguém que “coconstrói” (ROLEMBERG, 2013), com o entrevistador, os significados produzidos em situações não definidas *a priori*. Dessa forma, valorizamos muito mais o processo em seu desenvolvimento natural que o resultado, tendo em vista a riqueza que ele proporciona para interpretação dos sentidos e dos significados expressos pelos sujeitos, de modo que nos vemos inteiramente envolvidos por seus relatos, em um processo dialético, e não buscamos efetuar generalizações, mas antes particularizar e compreender os sujeitos e os fenômenos na sua complexidade e singularidade.

Tais aspectos denotam a exigência do rigor científico do pesquisador, enquanto próprio instrumento humano capaz de lidar com a informação que vai além do intelectual, racional, para incluir as emoções, os valores, as crenças e as suposições que constituem a experiência de vida dos indivíduos no contexto social (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 63-64).

Desse modo, podemos afirmar que a pesquisa qualitativa é desenvolvida a partir de uma orientação sócio-histórica, colocando o sujeito/colaborador da pesquisa como protagonista da investigação, mostrando que ele possui voz e é capaz de refletir sobre suas ações, bem como é ativo, social e histórico, envolvido em um dinâmico processo de transformação. A perspectiva da

pesquisa de caráter sociocultural é edificada em coerência com alguns pressupostos teóricos vygotskianos, como o fato de que a conduta humana também é o produto do desenvolvimento histórico e cultural (VYGOTSKY, 1996).

Assim, considera-se que, ao se estudar o ser humano, é necessário compreendê-lo a partir da interação dialética entre suas duas linhas de desenvolvimento: a natural e a cultural. Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, integrar o individual com o social. Na perspectiva do método dialético de Vygotsky, os fenômenos devem ser estudados em seu processo de mudança, portanto, em sua historicidade, pois não há como compreender o indivíduo sem conhecer o seu mundo, logo, para compreendermos o agir do aluno com deficiência na universidade, é necessário compreender a sua realidade:

[...] estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se utiliza o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde a origem até seu desaparecimento, isto implica em deixar visível sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento mostra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo histórico, mas o que constitui o seu fundamento (VYGOTSKY, 1995, p. 67- 68, tradução nossa)¹⁵.

Associado à natureza deste estudo, adotamos, ainda, como base, o método interpretativista. Conforme Moita Lopes (1994), os estudiosos, adeptos a esse método, defendem a sua importância, tendo em vista que os significados que caracterizam o mundo social são construídos intersubjetivamente pelo homem através da utilização da linguagem, o qual “interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades (1994, p. 331)”. Portanto, a linguagem assume total centralidade nos processos de objetivação e o conhecimento passa a ser visto

¹⁵ [...] estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge, hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento. (VYGOTSKY, 1995, p. 67-68)

não como algo a ser possuído, mas como algo que se constrói coletivamente (SÁ, 2001).

Apoiamo-nos em Moreira e Caleffe (2008), quando afirmam que:

Para os pesquisadores interpretativos, o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. A interpretação é a busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares. Ela pode oferecer possibilidades, mas não certezas sobre o que poderá ser o resultado de acontecimentos futuros. A palavra “hermenêutica” é muitas vezes usada para descrever o trabalho nesse paradigma, pois significa a ciência da interpretação (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61).

Portanto, diante do objetivo proposto para este estudo e do contexto de nossa pesquisa, as características do paradigma qualitativo-interpretativista contribuem para elucidar o caráter científico desta tese, tendo em vista que fazer ciência na LA é, principalmente, tentar compreender a realidade, a fim de oferecer contribuições para a sociedade, como pensar as ações mediadoras de inclusão no contexto acadêmico para pessoas com deficiência, a partir da interpretação de suas representações. Com os resultados construídos nesta tese, acreditamos estar contribuindo, não somente para as futuras práticas mediadoras inclusivas do professor na universidade e o reconhecimento da importância das práticas de leitura e escrita que intermedeiam o processo de alfabetização acadêmica, mas também para os alunos com deficiência, por possibilitar-lhes revelar suas experiências, seu protagonismo e desempenhar um papel ativo de empoderamento, vislumbrando possibilidades de reconstruir novos significados sociais sobre suas identidades no ato da entrevista – instrumento semiótico de análise por nós selecionado.

4.2 ENTREVISTA COMO FONTE DE DADOS

Após a definição de nosso objeto de estudo, optamos pela entrevista com alunos apoiados pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) para obtenção de nossos dados, em acordo com Bogdan e Biklen (1994), que a consideram o melhor instrumento de abordagem para o estudo de pessoas que partilham uma característica particular. Aquilo que partilham entre si revelar-se-á mais

claramente quando cada um puder falar de suas perspectivas, mais do que quando observado em suas atividades.

A entrevista pode ser vista como um espaço de produção de enunciados que se alternam e que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas dialogicamente, conforme a situação experienciada e os horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. A técnica de entrevista possibilita, também, ter acesso ao que as pessoas pensam sobre determinado assunto, aos seus pontos de vista, aos seus valores. No fundo, permite aceder aos significados que as pessoas atribuem às coisas e às situações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As entrevistas utilizadas em nossa pesquisa são do tipo semiestruturada (ver apêndice B, C e D), devido à possibilidade de flexibilidade de roteiro em torno de temas determinados antes de sua execução. Isto é, elas se originaram de um roteiro prévio de perguntas anteriormente estabelecidas, mas permitiram que o pesquisador, durante a interação, executasse alterações nas perguntas, caso julgasse necessário. Vale ressaltar que o uso desse instrumento de pesquisa requer paciência, porque, embora em alguns momentos, determinadas entrevistas aparentem ser sintéticas ou não atenderem ao que se esperava, podem “proporcionar informação útil” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.136).

Tendo em vista que nosso estudo envolveu a participação de seres humanos, fizemos o registro na Plataforma Brasil, base nacional e unificada de pesquisas envolvendo seres humanos, para que fosse avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa -CEP. Após submissão, obtivemos parecer consubstanciado favorável (3.306.274).

Em sequência, realizamos as entrevistas de maneira individual, em dia e hora previamente agendados, conforme a disponibilidade do pesquisador e de cada colaborador, em sua maioria, nas salas de aula da pós-graduação do CCHLA e outras na Biblioteca Central da universidade, com exceção da entrevista realizada com o coordenador do CIA, que ocorreu na sala reservada ao atendimento administrativo do Comitê, localizada próxima ao prédio da reitoria da UFPB. Normalmente, tais entrevistas eram realizadas às quintas-feiras, pois, nesse dia, por residir em outra cidade, era preciso me deslocar para as reuniões do grupo de estudo, do qual participava no período da tarde, então, aproveitava o horário livre de que dispunha na universidade pela manhã. Com

os alunos apoiados, essas entrevistas ocorreram entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro trimestre de 2019, com média de duração, variando entre 8 e 36 minutos. Já com os estudantes apoiadores, ocorreram no primeiro semestre de 2019, variando entre 5 e 23 minutos de duração. Essa variabilidade é comum, tendo em vista que, por ser uma entrevista semiestruturada, podem ser acrescentadas outros questionamentos no decorrer da gravação, e alguns sujeitos, conforme suas vivências, sentem-se mais desinibidos para falar, enquanto outros respondem objetivamente o que lhes é perguntado. Para audiogravação, baixamos um aplicativo no smartphone IOS gravador de voz cuja qualidade atendeu as nossas demandas. Os estudos de oralidade apontam que é a transcrição que permite a instituição do texto oral como objeto de estudo. Para transcrição dos dados, nos baseamos em alguns recursos da Análise da Conversação (DIONÍSIO, 2001), tendo em vista os sinais próprios de algumas situações, como falas simultâneas, pausas, truncamentos, ênfase, comentários, entre outros, conforme ilustrado no quadro seguinte:

Quadro 5 – Normas utilizadas para transcrição dos dados

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES²
Indicação dos falantes	Nome:	Elânia: [...] se hoje eu estou concluindo o meu curso é graças ao cia...
Pausas	...	Mário: quando eu apoiei um tdah os professores de filosofia eles num tão ... parece que eles não tão a par dessas informações
Ênfases	MAIÚSCULAS	Tarso: seja o cara deficiente ou não eles NÃO vão adaptar
Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Isis: os locais e sempre elas é:: como é que se diz? é::
Silabação	-	Elânia: porque ele é de fundamental IM-por-TÂN-cia para pessoas que têm algum tipo de deficiência
Interrogação	?	Raissa: como é que eu tô sendo usado aqui? qual que tá sendo meu retorno?
Segmentos incomprensíveis	(...) /	Elânia: não só aqui na universidade como fora dela que é o (...) foi o que eu participei

Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	Olívia: foi muito muito boa a ca/disciplina a gente conseguiu aprender
Comentário da transcritora	(())	Elânia: Porque pra mim Isso é tor-tu-ra psicológica ((risos)) essas benditas orientações
Citações	“ ”	Raul: foi o próprio orientador na época que disse “Raul seria interessante que você tivesse alguém pra/pra lhe ajudar para que houvesse uma locomoção né?”
Superposição de vozes	[	Natália: [PORQUE a metodologia é o que ensina né Pesquisadora: [e ela orienta? Você acha que influencia?
Simultaneidade de vozes	[[	Tarso: pela própria dificuldade do TDH eu tive a possibilidade de caminhar em em vários é:: Pesquisadora: [[em várias áreas? Tarso: [[em várias áreas
Ortografia	tô,ahã, tá, né, num	Natália: porque eu tou aqui justamente por amor a química né
Trecho suprimido	[...]	Taís: eu sei que eu não posso [...] às vezes o professor faz um esquema no quadro

Fonte: Elaborado com base em Dionísio (2001)

Inicialmente, a fim de efetivarmos o primeiro contato com os colaboradores desta pesquisa e conhecermos mais sobre o funcionamento do CIA e a maneira como o aluno apoiado se vincula ao programa, decidimos realizar uma entrevista com o coordenador, a qual foi concretizada, após várias tentativas, devido a diversos fatores que a impossibilitavam, como a falta de intérprete, o qual era indispensável, já que o coordenador, em 2018, era surdo, e a seus outros compromissos, a exemplo de reuniões, processos de seleção de estudantes apoiadores e participações em eventos.

Inclusive, pudemos vivenciar a rica oportunidade de participar de um desses eventos ofertados em início de semestre, direcionado a todos os

departamentos, em homenagem ao dia do surdo, em setembro, com a participação de professores palestrantes, fonoaudiólogos, pedagogos, o coordenador do CIA e a professora psicopedagoga Ana Cristina Silva Daxenberger, que anunciou o lançamento do livro “Inclusão: do discurso às práticas educacionais”, o qual foi de fundamental importância para descrevermos, neste estudo, a funcionalidade do CIA e o papel do estudante apoiador. Um fator que nos chamou a atenção, inclusive a dos palestrantes, foi o esvaziamento do auditório, demonstrando, assim, que, ainda, precisa se avançar bastante quanto à conscientização dos professores universitários e, até mesmo, dos alunos e sua efetiva participação em eventos desta natureza, que se tornam bastante esclarecedores para a concretização de práticas inclusivas em sala de aula.

Outra situação por nós experienciada e que ampliou, ainda mais, nosso interesse de pesquisa foi o fato de que, enquanto aguardávamos a realização da entrevista com o coordenador, uma aluna chegou aos prantos ao Comitê, acompanhada de seus pais, porque o professor não lhe permitiu entrar em sala de aula e não quis ouvir sequer sua justificativa, por conta de seu atraso, o qual, segundo relato oral da aluna, estava associado à indisposição e aos efeitos de fortes medicamentos ingeridos na noite anterior, para suportar dores vinculadas à deficiência que apresentava. Então, sua presença, no CIA, objetivava, apenas, que lhe fosse garantido, formalmente, na prática, o direito de assistir aula, conforme rege a Lei Brasileira de Inclusão quanto à urgência de valorizar e trabalhar com as potencialidades e limitações de pessoas com deficiências em qualquer nível da educação, combatendo o preconceito. Esse é um dos momentos ricos da pesquisa qualitativa, em que o pesquisador é afetado pela realidade do contexto, no qual está imerso e passa a ter contato com seus possíveis colaboradores, buscando compreender as problemáticas emergentes e suas possíveis soluções.

No dia 8/11/2018, realizamos, então, a entrevista com o coordenador, - com duração de 12 minutos e 22 segundos, considerando-se o momento de fala do intérprete – o qual nos informou sobre o histórico e finalidade do comitê, sobre a forma como os alunos apoiados se vinculavam ao CIA e, também, descobrimos a função do estudante apoiador, cuja participação no programa de assistência se dá por meio de um processo seletivo, quando da divulgação de edital,

disponibilizado na página do Comitê, que oferece suporte de diferentes naturezas ao aluno apoiado. A partir daí, buscamos ler o edital, para compreender como ocorria o processo e, nessa etapa, também, ficamos sabendo que, ao ser lançado, já eram disponibilizados os nomes dos alunos que necessitavam do apoio, e a sua deficiência, em determinado semestre. Com isso, iniciamos nossa tentativa de contato com esses alunos, por meio de buscas em redes sociais, como o Facebook e WathsApp, já que, por questões éticas, não nos foram revelados seus contatos na entrevista, tendo em vista que, de acordo com a fala do coordenador, muitos desses alunos, ainda, não se sentem à vontade para falar sobre suas experiências de interação em sala de aula na universidade e, conseqüentemente, sobre suas deficiências e preferem resguardar suas identidades. Embora alguns tenham remarcado, não apresentaram objeções em participar da entrevista, ao serem informados sobre a temática investigada e lerem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A).

Felizmente, à medida que alguns demonstraram disponibilidade, também foram indicando outros colegas que poderiam participar. Então, selecionamos 10 alunos de diferentes cursos, com deficiências diversas, porque nosso enfoque não foi no tipo de deficiência, mas sim em compreender a apropriação da escrita acadêmica nesse universo e os efeitos das ações mediadoras que contribuía para isso. Além disso, consideramos a influência da cultura disciplinar que atravessa as diferentes práticas sociais de escrita nas diversas áreas.

De início, havíamos pensado em entrevistar apenas os alunos apoiados e o coordenador, porém surgiu outro elemento-chave nesse processo, que foi mencionado em todas as entrevistas dos alunos apoiados e, inclusive, na do coordenador – o estudante apoiador. Por meio das entrevistas, pudemos perceber que as ações mediadoras realizadas para esse apoio, visando facilitar o acesso ao letramento acadêmico e às relações estabelecidas entre esses alunos, poderiam revelar informações de um rico significado, referentes às interações entre professor/aluno, aluno apoiado/estudante apoiador e o aprender com o outro por meio das vivências.

Para ter acesso a esses estudantes apoiadores, pesquisamos os resultados dos últimos editais de seleção com a relação de seus nomes e voltamos ao comitê, após seis meses, quando descobrimos que havia uma nova

coordenadora, a qual nos informou, prontamente, que poderia disponibilizar a lista dos estudantes apoiadores e seus respectivos contatos, via processo intermediado pela secretaria de nosso programa de pós-graduação. Com essa lista em mãos, criamos um grupo de Whatsapp, no qual explicamos sobre o interesse de pesquisa e sobre as suas possíveis contribuições, caso aceitassem participar e, então, solicitamente, um desses alunos nos incluiu em um grupo maior de estudantes apoiadores que já havia sido criado por eles. Isso permitiu que os incluídos em nossa lista passassem, também, a participar e a interagir com o outro grupo existente, já que eles eram novatos e ainda não sabiam da existência desse grupo. Com isso, selecionamos mais 9 entrevistas realizadas com estudantes apoiadores, baseadas no roteiro de perguntas, que se encontra no apêndice D. As informações obtidas, por meio das entrevistas realizadas, nos permitiram adquirir conhecimentos sobre o contexto de pesquisa, descrito no subtópico seguinte.

4.3 CONTEXTO DA PESQUISA - ATRIBUIÇÕES DO COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UFPB

O contexto de pesquisa diz respeito ao conjunto de informações relativas à realidade, na qual o objeto de estudo está situado e é de fundamental importância para compreendermos as suas especificidades. Nesta tese, o contexto envolve as ações desenvolvidas pelo CIA na UFPB para alunos com deficiência, denominados como alunos apoiados, por meio da proposta de um de seus programas – o Estudante Apoiador.

O Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi oficializado por meio da Resolução nº 34, em novembro de 2013, pelo Conselho Universitário (CONSUNI), embora tenha sido criado desde julho de 2011. Antes disso, era denominado COMPORTA e estava vinculado à Pró-reitoria de Assistência e Promoção ao estudante (PRAPE), sendo voltado apenas para os discentes com deficiências e sua coordenação era indicada pelo pró-reitor da PRAPE. Após a sua aprovação no CONSUNI, ampliou-se o atendimento para servidores técnico-administrativos e docentes e a escolha do representante evoluiu para processo democrático, passando a dar prioridade a

peessoas com deficiência ou com envolvimento educacional/acadêmico/social nas questões que perpassam as discussões de inclusão e acessibilidade para tal cargo.

Conforme Polia (2018), ficou definido que a composição oficial externa do CIA seria feita pelas seguintes representações:

Pró-Reitoria de Graduação, Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários, Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante, Sindicato dos Servidores Técnicos Administrativos da UFPB, Associação dos Docentes da UFPB, Diretório Central dos Estudantes, Setor Braile da Biblioteca Central, Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional, Laboratório de Acessibilidade do Departamento de Arquitetura e Núcleo de educação Especial do Centro de Educação (POLIA, 2018, p. 18).

A aprovação da resolução nº 16/2015 do CONSEPE, que aprovou o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFPB, foi uma conquista institucional obtida pelo CIA para atender a uma maior demanda que o procurava, devido ao comprometimento nos processos de aprendizagem, e não somente às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, conforme propunha a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Para a concretização desse apoio, o CIA dispõe de parcerias institucionais, a exemplo do Departamento de Terapia Ocupacional (TO), o Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional (LAVITA), o Laboratório de Acessibilidade do Departamento de Arquitetura (LACESSE), o Núcleo de Educação Especial do Centro de Educação (NEDESP), a Coordenação de Escolaridade (CODESC) que permite o CIA participar de todas as etapas de cadastramento do Sistema de Seleção Unificada (SISU), realizando a validação dos laudos e avaliação individual de todos os ingressantes pelas cotas de ações afirmativas quanto às pessoas com deficiência e a Coordenação de orçamentos (CODEOR), vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN) que informa a quantidade de recursos existentes que podem ser distribuídos conforme as demandas, entre outras.

A finalidade principal do Comitê é garantir a permanência e o aprendizado dos alunos com necessidades educacionais, na UFPB. Para isso, envia aos

professores que têm em sua sala algum aluno com deficiência uma avaliação realizada pela Terapia Ocupacional, a qual é cadastrada no SIGAA e o professor pode acessá-la, clicando onde tem o símbolo universal de acessibilidade desenhado pela Unidade de Desenho Gráfico do Departamento de Informação Pública da Organização das Nações Unidas, para ler as orientações e informações sobre esse aluno, como o histórico da deficiência, detalhamento da necessidade de seu apoio e adaptações necessárias, na parte de orientações ao professor, já o coordenador do curso recebe tais informações através de um ofício, equivalente ao que era o antigo Memorando.

De acordo com informações dispostas em um Manual¹⁶, com orientações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade aos diretores de centro, chefes de departamento, coordenadores de curso e demais professores da UFPB, desde 2017, o CIA participa da banca de validação de Laudo Médico do SISU para ingressos de candidatos(as) cotistas (Pessoa com Deficiência). A validação de Laudo Médico tem por finalidade verificar a veracidade documental (CRM e CID10), com base no Decreto Nº 3.298/99, disposto em edital do SISU, emitindo uma declaração de deferimento ou não, orientando os candidatos com base na Política de Inclusão e Acessibilidade estabelecida em Resolução Nº 16/2015 do CONSEPE. Então, os graduandos que desejam ser assistidos pelo CIA, durante sua estada acadêmica, já são orientados, durante o SISU, e devem solicitar apoio ao CIA através do SIGAA, no ícone “solicitação de apoio ao CIA”, já instalado e em funcionamento em sua primeira página. Conforme nos relatou o coordenador do CIA, esse processo já facilita o atendimento prestado ao aluno, porque, antes, não havia o cadastro do SISU e os alunos não se identificavam enquanto pessoas com deficiência, logo, prejudicavam-se durante todo o curso, devido a algumas limitações. Hoje, no entanto, embora alguns alunos não consigam concluir no mesmo ritmo da pessoa que não possui qualquer tipo de deficiência, eles conseguem finalizar o curso com êxito.

Para o desenvolvimento de suas atividades, programas e projetos, o CIA conta com os Grupos de Trabalho, que atuam diretamente vinculados às áreas específicas de efetivação de suas políticas de inclusão e acessibilidade, sendo assim denominados: I - GT de Acessibilidade Pedagógica; II - GT de

¹⁶ Disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/cartilha-cia-1-0.pdf>, acesso em fevereiro de 2021.

Acessibilidade Atitudinal; III - GT de Acessibilidade Comunicacional e IV - GT de Acessibilidade Arquitetônica.

Um dos programas desenvolvidos pelo CIA para atender aos alunos com deficiência é o do Estudante Apoiador (detalhado na seção seguinte), o qual antes de ser criado, era viabilizado por meio de um auxílio de graduandos, denominados “tutores”. Eles eram escolhidos pelos próprios alunos “por critérios de afinidade, por estarem cursando o mesmo curso e período que o estudante com deficiência e/ou com NEE (Necessidades Educativas Especiais) estivesse cursando” (CAVALCANTE, DAXENBERGER; POLIA, 2018, p. 32).

Em síntese, conforme a resolução nº 34/2013 do CONSUNI da UFPB, em seu artigo 5º, é de competência do CIA:

- I - Garantir que os processos seletivos da UFPB sejam acessíveis desde a elaboração dos editais até a sua conclusão;
- II - Desenvolver ações junto a PROGEP a fim de promover cursos de capacitação para tornar a comunidade acadêmica cada vez mais inclusiva;
- III - Apoiar e Orientar as Coordenações de Curso de qualquer unidade acadêmica para identificar, acompanhar e desenvolver ações a fim de suprir as demandas dos discentes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação;
- IV - Implementar soluções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação visando à melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido pela instituição e para garantir a acessibilidade em todos os âmbitos;
- V - Criar e Manter canal de comunicação para identificar as demandas individuais da comunidade acadêmica possibilitando soluções a essas dificuldades;
- VI - Construir agenda de prioridade e elaboração de projetos com metas de execução anual, para a eliminação das barreiras arquitetônicas da UFPB em seus diversos campi;
- VII - Incentivar a realização de estudos e pesquisas que objetivem identificar ou atender a comunidade acadêmica com deficiência, mapeamento da produção acadêmica relacionada a essas necessidades e incentivo à produção de novas pesquisas que venham a suprir as demandas levantadas;
- VIII - Estimular o desenvolvimento de projetos de extensão na área de acessibilidade para atender às políticas de inclusão;

4.4 PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Tendo em vista que protagonistas são aquelas pessoas que se destacam pelo importante papel que exercem naquilo de que participam, julgamos que os

estudantes apoiadores e apoiados assumem esse papel de ator, conforme conceito proposto pelo ISD, no contexto da presente tese, haja vista a questão da atorialidade, por se posicionarem enunciativamente e demonstrarem sua forte implicação no agir. Assim, apresentamos, nas subseções seguintes, aspectos relacionados as suas identidades e ao seu papel social.

4.4.1 Estudante apoiador

O CIA, semestralmente, publica edital para seleção de estudantes apoiadores, os quais recebem uma bolsa para auxiliar e acompanhar estudantes com deficiência matriculados na UFPB, conforme suas peculiaridades. Esses, a depender da quantidade de disciplinas e projetos nos quais estejam envolvidos, podem ter mais de um apoiador. Vale salientar, ainda, que o programa muda a cada semestre, de acordo com a gestão do CIA, a gestão da PRAPE e da própria UFPB, de modo que as etapas são sempre revistas e modificadas:

O processo seletivo para estudante apoiador conta com quatro etapas: palestra de capacitação; prova teórica que versa sobre conteúdos acerca da inclusão e das necessidades específicas daquele estudante que será apoiado; entrevista conduzida pelo próprio estudante com deficiência juntamente com um estagiário do CIA e, por fim, por exigência legal, uma avaliação socioeconômica realizada por uma assistente social do quadro de servidores vinculados à Prape (Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante), que é o setor responsável pelo custeio financeiro desse programa, utilizando, para tal, parte dos recursos advindos do Pnaes (POLIA, 2018, p. 24).

As etapas citadas no texto acima, elaborado em 2017 e publicado posteriormente em 2018¹⁷, quando a coordenadora ainda era a professora Andreza Polia, diferem das apresentadas no edital de seleção nº 006/2018 (ver anexo A), que já segue o novo formato de seleção do programa, tendo como primeira etapa a avaliação social, que é eliminatória, e o objetivo é que o recurso do PNAES financie as pessoas com uma condição socioeconômica prejudicada, seguida, subsequentemente, da prova escrita e da entrevista e, por fim, após divulgação dos resultados, é realizada a capacitação. Conforme informações

¹⁷ É importante ressaltar que no ano de 2018, período em que estávamos coletando os dados, o CIA passou por três gestões diferentes e, conseqüentemente, por adaptações.

dispostas nesse edital, os candidatos a estudantes apoiadores devem estar regularmente matriculados nos cursos de graduação, na modalidade presencial da Universidade Federal da Paraíba, e serem, obrigatoriamente, do mesmo campus, onde se encontra o estudante por ele assistido e, preferencialmente e/ou obrigatoriamente, do mesmo curso ou da mesma área de seu curso. No entanto, qualquer estudante de graduação, regularmente matriculado na UFPB, pode participar do processo de seleção para estudante apoiador, quando não houver candidatos aprovados do mesmo curso ou da mesma área do estudante com deficiência, e, caso aprovado, ser convocado para dar suporte aos estudantes que necessitarem. Além disso, deve-se dispor de 20 horas semanais para realizar o apoio. Em entrevista, os apoiadores relataram que o apoio, muitas vezes, ultrapassa essa quantidade de horas, conforme a demanda do apoiado, incluindo feriados e finais de semana.

De modo geral, o estudante apoiador deve realizar o acompanhamento nas aulas e demais atividades acadêmicas diretamente ligadas ao curso, objetivando o acesso, a participação e a aprendizagem do estudante apoiado e preencher a ficha de frequência, relatando as atividades realizadas no dia, como também recolhendo a assinatura do professor e assinatura do aluno apoiado ao final de cada atividade. A assinatura do professor só não será obrigatória quando o apoio for extra sala. Ele deve, ainda, apresentar ao CIA, ao final do semestre letivo, o relatório de atividades realizadas, conforme modelo disponibilizado pelo comitê. O estudante apoiador deve, no primeiro dia de aula em que for desempenhar suas funções, se apresentar-se ao docente responsável pela disciplina e ao restante da turma, esclarecendo quais são suas funções e se identificar como parte integrante do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência que é vinculado ao CIA. Conforme as necessidades do apoiado, o apoio poderá ser realizado por mais de um estudante apoiador.

Quanto à capacitação ofertada pelo CIA aos apoiadores, pudemos observar, por meio de suas vozes, que ainda é carente, especialmente no que se refere às experiências iniciais. A princípio, quando indagados sobre o tipo de formação que recebiam para exercer sua função, surgiram várias denominações “palestra; breve formação de meio período; miniformação; palestra generalista; capacitação”, possivelmente, atreladas ao julgamento sobre a maneira concisa como é efetivado esse processo. De acordo com os apoiadores, essa é uma fase

eliminatória para os apoiadores iniciantes, sendo preciso comprovar a participação nessa capacitação, por meio da apresentação de certificado. Os veteranos que já participaram de processos anteriores são isentos de participar da capacitação, de acordo com as informações dispostas no edital do apoiador, bastando, apenas, apresentar a primeira certificação.

Inicialmente, interpretamos que isso ocorria devido essa formação abordar sempre os mesmos pontos e não se renovar conforme a realidade de cada novo período, todavia, na oportunidade de integrante da banca de defesa desta tese, a professora Andreza Polia nos explicitou que, na verdade, essa realidade se explica pela ausência de um espaço para comportar todos os apoiadores novatos e veteranos e que a palestra de capacitação, realizada pelos alunos de Terapia Ocupacional, estagiários do último ano, renova-se a cada semestre sim, tendo em vista a rotatividade de novos estagiários. Nela são focalizadas as deficiências de um modo geral e não específica, por compreender-se isso como um processo de capacitação da comunidade acadêmica para lidar com qualquer tipo de deficiência e não somente com aquela que o estudante apoiador irá apoiar.

Essa necessidade de formações já fora observado por Costa, L. (2020), em sua dissertação de mestrado, destacando, ainda, que elas devem abranger não apenas apoiadores ou professores, mas a comunidade universitária como um todo, tendo em vista que a inclusão é uma responsabilidade coletiva. Quanto à formação continuada de professores da UFPB, contemplando questões sobre as deficiências, a pesquisadora Andreza Polia também nos revelou que, no SIGAA, tem um curso de extensão ofertado, desde 2020, e que mesmo antes, desde 2016, os professores recebem a ficha de avaliação realizada pela TO, com maiores informações sobre as deficiências de seus alunos e, mesmo sendo ofertados cursos semestrais, há mínima adesão por parte dos docentes. Por isso, o que se está projetando, atualmente, com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) é que essa seja uma condição para progressão do professor – a participação em um curso de capacitação nessa área de estudo de pelo menos 4 horas, no íterim de 2 anos.

No intuito de melhor compreendermos as demandas atendidas pelo CIA, apresentamos, a seguir, um quadro expondo informações sobre cada tipo de deficiência e a respectiva função do estudante apoiador, tal qual dispostas no

item “Da especificidade de cada área de deficiência”, presente no edital do apoiador:

Quadro 6 – Deficiências e funções atribuídas ao estudante apoiador

DEFICIÊNCIAS:	FUNÇÃO DO ESTUDANTE APOIADOR:
Considera-se estudante com deficiência físico-motora aquele que possui “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções” conforme se especifica no Decreto nº 5.296, de 2004.	O estudante apoiador é o responsável direto pela locomoção do estudante apoiado no campus (incluindo percurso ao ponto de ônibus), acesso aos ambientes, facilitação na participação em atividades, solicitação de materiais, recursos e suporte técnico e tecnológico junto aos setores da UFPB, compatíveis com as necessidades do estudante apoiado.
Considera-se estudante com deficiência auditiva os que possuem perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com o que prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.	O estudante apoiador gravará e transcreverá todo o conteúdo relativo à disciplina para o estudante com deficiência auditiva, entregando as transcrições em até 2 (dois) dias após a aula ocorrida, em material impresso ou por e-mail.
Considera-se estudante com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) aquele que apresenta comportamento de desatenção, inquietude e impulsividade, em pelo menos três contextos diferentes (casa, creche, escola, etc.). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM IV) subdivide o TDAH em três tipos: 1.TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; 2.TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e; 3.TDAH combinado.	O estudante apoiador poderá atuar em todas as disciplinas nas quais o estudante com TDAH estiver matriculado. O estudante apoiador deve ofertar suporte pedagógico também em horários de estudo extra sala, como um espaço de reforço aos conteúdos trabalhados nos momentos de aula.

Considera-se estudante com **outras demandas pedagógicas** aquele que apresenta: Limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, interferindo nas habilidades práticas, sociais e de conceitos; e/ou aspectos cognitivos; assim como “Alteração em uma das unidades funcionais, caracterizado como déficit na aquisição, no armazenamento ou na recuperação das informações, bem como por um comprometimento no planejamento ou na execução de uma determinada operação” (MAKISHIMA; ZAMPRONI, [s. d.]). Ex: Dislexia, disgrafia, discalculia etc. Incluem-se nessa categoria pessoas com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento.

- Pessoa com deficiência intelectual é aquela que apresenta características condizentes com um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. Por exemplo, pessoas com Síndrome de Down, Síndrome do X-Frágil, Síndrome de PraderWilli, Síndrome de Angelman, Síndrome de Willis ou pessoas que apresentem sequelas associadas aos Erros Inatos do Metabolismo (Fenilcetonúria, Hipotireoidismo congênito, etc) (Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento).
- As pessoas com transtornos globais do desenvolvimento são aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo pessoas com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, conforme especifica a Política

O estudante apoiador poderá atuar em todas as disciplinas, conforme necessidade do apoiado, nas quais o estudante com outras demandas pedagógicas estiver matriculado e deve ofertar suporte pedagógico também em horários de estudo extra sala, como um espaço de **reforço** aos conteúdos trabalhados nos momentos de aula.

Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL,2008).	
Consideram-se estudantes com transtorno mental os que possuem alterações do funcionamento da mente que venham a prejudicar o desempenho da pessoa em suas atividades diárias e nos seus relacionamentos interpessoais. É possível que o indivíduo com transtorno mental apresente dificuldades na relação com familiares, colegas de turma, amigos em geral, docentes, entre outros. Em certos casos, existe alteração na compreensão de si, dos outros, e das atividades externas a ele. O transtorno mental possibilita, às vezes, que o indivíduo perca sua capacidade de autocrítica e sua tolerância aos problemas.	É função do estudante apoiador de pessoas com transtorno mental, acompanhá-los nas aulas e demais atividades acadêmicas, atuando como mediador das relações entre o estudante, o professor e demais integrantes da turma, promovendo sua comunicação, participação e interação.

Fonte: Elaborado com base no edital do estudante apoiador de 2018, disponível em: <https://www.ufpb.br/cia/contents/editais/edital-002-2018-final.pdf>

De acordo com as informações sintetizadas no quadro acima, retiradas do edital do apoiador, nº 006/2018, observamos um fato interessante – a informação “o suporte pedagógico como espécie de **reforço** aos conteúdos trabalhados nos momentos de aula” aparece destacado apenas como uma função atribuída aos apoiadores de alunos com TDAH ou com outras demandas, o que pode estar relacionado ao fato de a interferência em aspectos cognitivos ser uma das características vinculadas a outras demandas e a desatenção de quem tem TDAH também ser considerada, possivelmente, algo que prejudica o aspecto cognitivo e necessita de um “reforço”.

Nesse sentido, considerando o exposto no edital, o aluno que se candidatar à vaga de apoiador pode compreender que as funções a serem desempenhadas, tendo em vista as dificuldades de alunos com deficiência físico-motora, focalizam a locomoção e acesso a ambientes ou questões mais técnicas, as dos deficientes auditivos a transcrição do conteúdo, as dos alunos com transtorno mental os problemas nas relações interpessoais e as de alunos com TDAH ou com outras demandas relacionam-se a um auxílio voltado para abordagem dos conteúdos vistos na disciplina.

A especificação dessas funções é algo que precisa ficar claro, não somente para o apoiador como para o apoiado, para que não sejam gerados conflitos em suas relações, porque, primeiro, acreditamos que, independentemente da especificidade da deficiência, todo aluno em formação inicial apresenta dificuldades quanto às normas sociais de uso da linguagem em práticas de escrita acadêmica ou à complexidade teórica de alguns textos e, além disso, para que o apoiado não entenda que esse “suporte pedagógico” implique o descumprimento de suas obrigações acadêmicas e as transfira para os apoiadores, como pudemos comprovar na entrevista com apoiadores:

“era um dos problemas que eu tinha que **ela queria que a gente fizesse o trabalho por ela** sendo que a gente não podia porque ela tinha deficiência visual mas **ela não tinha nenhuma deficiência intelectual** que a impedisse de fazer”; “ela foi fazer a reclamação porque ela não tinha entregado um trabalho e tinha ficado sem a nota porque esse trabalho **ela queria que eu tivesse feito em casa** e mandado pra professora e assim **uma das coisas que eu sabia desde o início é que a gente por exemplo se for um um aluno que tem TDAH a gente tem que ajudar ele a compreender o:: assunto** mas não mesmo assim você ainda não pode fazer por ele né até porque a nota tem que ser dele”.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à caracterização da pessoa com TDAH “aquele que apresenta comportamento de desatenção, inquietude e impulsividade, em pelo menos três contextos diferentes (**casa, creche, escola**, etc.)”, já que não foi mencionado o contexto da universidade, em um edital lançado no contexto de nível superior, mas interpretamos estar incluso em escola, pois como afirma Mattos *et al.* (2006, p. 56), “na avaliação clínica, o comprometimento também pode ser inferido pela discrepância entre o desempenho e o esperado pelo nível cognitivo global, como também pela comparação com os seus pares de um mesmo grupo específico (profissional, **acadêmico**, etc.)”.

Com base nas entrevistas realizadas, traçamos os perfis dos estudantes apoiadores que se dispuseram a colaborar com a presente pesquisa, descrevendo o seu curso de formação, período em que se encontram, bem como o tempo de experiência como apoiador, curso do aluno que prestam assistência, motivação para se inscrever no programa, deficiência que assistem, data e

duração das entrevistas realizadas, conforme descritos no quadro 7 a seguir. Eticamente, a fim de preservarmos suas identidades, atribuímos-lhes pseudônimos cujas iniciais formam a palavra **monitores**, tendo em vista a denominação atrelada a esses estudantes na origem do projeto e a função por eles exercida na universidade. Vale destacar que, inclusive, os nomes reportados pelos colaboradores dessa pesquisa são fictícios.

Quadro 7 – Perfil dos Estudantes apoiadores

Identificação	Curso - Período - Tempo de Experiência	Apoia aluno de qual curso	Motivação para ser apoiador	Deficiência assistida	Data e duração da Entrevista
Mário	Filosofia - 4º período - 2 anos	Filosofia	Questão financeira e vontade de participar de programas universitários	Deficiência Visual	09/05/2019; 10 min
Olga	Tecnologia em Alimentos - 3º período - 8 meses	Terapia Ocupacional	O fato de precisar se manter financeira por ser de outro estado e de já ter ajudado aluno com deficiência em uma escola de nível fundamental, onde trabalhou.	Deficiência física, dores nos ossos e osso da bacia calcificado	06/06/2019; 20min18seg
Nair	Educação Física [- 4º período (não informou experiência)	Educação Física	Indicação de seu apoiado sobre o CIA	Deficiência Visual	09/05/2019; 06min04seg
Ilma	Formada em Pedagogia e cursa Letras (Português) - 3º período - 2 períodos de experiência	Letra - Português	O contato e a vivência com a apoiada em sala de aula “desde o início”	Deficiência Auditiva	28/02/2019; 09min43seg
Taís	Serviço Social - 2º período - 7 meses	Letras - Português	Indicação da amiga, necessidade de se manter na universidade, porque veio do interior e,	Deficiência neurológica físico-motora, com sensibilidade no braço que impossibilita	02/05/2019; 23min09seg

			tendo em vista sua profissão de assistente social, ela afirma ser a oportunidade prática de “conhecer o lado holístico da coisa e chegar assim no lado humano mesmo”	o ato de escrever	
Olívia	Psicologia - 6º período - 3 anos	Psicologia	Indicação de uma amiga que já é apoiadora e por conhecer sua apoiada - colega de turma na universidade	Deficiência visual	06/06/2019; 10min11seg
Raissa	Serviço Social, mas cursava Engenharia Ambiental - 2º período - 6 meses	Engenharia Ambiental	Necessidade financeira de se manter na universidade e o fato de já ajudar um colega de classe que tinha baixa visão	Deficiência Física - cadeirante	09/05/2019; 17min53seg
Ellen	Pedagogia – apoiadoras de.sde 2017.1 (2 anos de experiência, tendo por base o período da entrevista)	Pedagogia	Amizade com aluna com deficiência que pediu para Ellen ser sua apoiadora	Deficiência visual – Baixa visão	Entrevista escrita enviada por WathsApp
Sílvia	Enfermagem - 3º período (não informou experiência)	Enfermagem	O fato de conhecer pessoas com deficiência na universidade e “ver de perto” as dificuldades que elas precisam enfrentar nesse espaço.	Paraplegia	09/05/2019; 05min09seg

Fonte: Própria autora

Conforme a interpretação dos dados apresentados no quadro exposto, observamos que a maioria dos apoiadores que participaram da presente pesquisa¹⁸ é constituído de mulheres e que a motivação para participar do programa se explica, primeiro, pela necessidade financeira desses alunos se manterem na universidade, mas que a vivência em si com o aluno com deficiência incita o despertar para o incluir, ou seja, tendo em vista o seu convívio e experiências anteriores com esse público, o estudante apoiador é afetado e impulsionado a desenvolver ações inclusivas. Alguns deles, coincidentemente, eram apoiadores dos alunos apoiados entrevistados em nosso estudo, porém esse não foi um dos critérios por nós estabelecido.

4.4.2 Aluno apoiado

De acordo com informações fornecidas em entrevista pelo coordenador sobre a vinculação do aluno com deficiência ao CIA, o aluno, possivelmente, já chega à universidade por meio do sistema de cotas do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Então, como o CIA, desde 2017, participa da banca de validação de Laudo Médico do SISU para ingressos de candidatos(as) cotistas (Pessoa com Deficiência), após avaliação e validação do laudo, é elaborado um banco de dados de alunos ingressantes no semestre e identificadas suas necessidades, a fim de saber se realmente é necessário seu cadastro no programa do estudante apoiador.

Caso o aluno não informe, na inscrição do SISU ou no ato da matrícula, seja por julgar que não precisa de apoio ou por não ter selecionado a opção de cotas para pessoas com deficiência, devido à quantidade mínima de vagas ofertadas, esse aluno ainda pode informar ao CIA a sua necessidade via SIGAA, na página inicial do portal do discente, clicando no ícone “Solicitar apoio ao CIA”, conforme opção ilustrada na figura 3, preenchendo uma ficha cadastral com justificativa de sua solicitação (ver figura 3), para não se prejudicar ao longo de sua formação, a exemplo de não ter o direito à prova adaptada.

¹⁸ Vale destacar que esta pesquisa diz respeito a um recorte do programa Estudante apoiador e, portanto, os resultados não o generalizam.

Figura 3 - Página inicial do SIGAA

Fonte: Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/portais/discente/beta/discente.jsf>, acesso em 10-02-2021

Figura 4 – Ficha cadastral de solicitação de apoio ao CIA

DADOS DA SOLICITAÇÃO

☐ Altas Habilidades/Superdotação
☐ Auditiva
☐ Física
☐ Limitação Temporária
☐ Mental
☐ Múltipla
☐ Outras Necessidades
☐ Paralisia Cerebral

Tipo de NEE: ★

☐ Transtorno Global do Desenvolvimento/ TEA (Ex- Condutas Típicas)
☐ Transtorno Mental (Demanda Psíquica)
☐ Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
☐ Usuário de Libras(surdo)
☐ Visual
☐ Visual(sub-normal)
☐ Visual(usuário de Braille)
☐ Visual(óculos)

Justificativa para Solicitação de Apoio ao CIA : ★

Fonte: Disponível em: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/portais/discente/beta/discente.jsf>, acesso em 10-02-2021

O fato citado ocorreu com uma das colaboradoras de nossa pesquisa - aluna apoiada surda, que nos relatou pensar que, por usar prótese auditiva, não precisaria de apoiador, pedindo apenas aos professores que falassem, olhando em sua direção, porém, como o professor se movimentava bastante no decurso da aula, ela sentiu dificuldades e precisou buscar apoio. Além disso, essa mesma aluna nos informou que, no ato da inscrição do ENEM, respondeu no questionário socioeconômico que era deficiente, mas não colocou como opção

para sua prova com receio da concorrência, pois eram poucas as vagas (1 ou 2).

Então, os apoiados pelo CIA são alunos ingressos pelo SISU que, no ato da inscrição do vestibular ou do cadastro de matrícula, afirmaram ter alguma deficiência ou, ainda, alunos matriculados, há algum tempo na UFPB, que apresentam alguma das deficiências expostas no quadro da seção anterior, e foram orientados, posteriormente, por alguém, seja professor ou colega, ao longo do seu curso, a procurar o CIA e receber atendimento, após a comprovação do laudo.

Dada algumas características específicas de algumas deficiências e alguns estágios que as diferenciam, é importante conhecê-las. No que diz respeito aos surdos, por exemplo, Quadros e Schmiedt (2006, p. 34-36) apresentam três estágios de interlínguas:

INTERLÍNGUA I (IL1): o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2);

INTERLÍNGUA II (IL2): a intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo;

INTERLÍNGUA III (IL3): os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente, no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas.

A compreensão desses estágios é de fundamental importância para que o professor possa avaliar e ponderar as dificuldades atreladas à escrita diferenciada do aluno surdo. Já quanto à deficiência visual, essa subdivide-se em dois grupos: baixa visão e cegueira. Conforme definição clínica, Sampaio e Haddad (2010, p. 45) apresentam a baixa visão enquanto:

[...] uma condição da função visual, intermediária entre a visão normal e a cegueira e secundária a um acometimento irreversível do sistema visual, na qual o uso da correção óptica para erros de refração não é suficiente para a melhor resolução visual [...]

Infere-se, portanto, que os recursos adaptativos não ópticos, que se constituem como instrumentos facilitadores, como adaptação de materiais e

ambientes para promover o melhor desempenho visual da pessoa com baixa visão contribuem, significativamente, para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem.

Considerando-se as especificidades dos colaboradores de nossa pesquisa, bem como as estratégias de estudo por eles utilizadas para atendimento às atividades acadêmicas e as ações mediadoras dos estudantes apoiadores, que se tornam singulares, conforme cada deficiência, elaboramos um quadro com o perfil de cada um desses protagonistas, descrevendo a deficiência que apresentam, o curso e período em que se encontram, formação escolar e, por fim, a data e tempo de duração de cada entrevista realizada. Por questões éticas, criamos pseudônimos, cujas iniciais formam o adjetivo **resiliente** – característica prototípica daquelas pessoas que, mesmo diante de dificuldades, conseguem lidar com seus problemas e superar obstáculos. Acreditamos que essa qualidade pode ser-lhes atribuída, devido aos constantes desafios que os alunos com deficiência enfrentam, durante sua formação, frente às práticas de exclusão e às ações que realizam para superá-las, colocando-se como protagonistas de seu agir.

Quadro 8 – Perfil dos Alunos Apoiados

Aluno	Deficiência	Curso/Período	Modo de vinculação ao CIA	Formação Escolar	Data e duração da Entrevista
Raul	Deficiência físico-motora	Letras (Português) – 10º período	Indicação do professor orientador	Pública	06/09/2018; 17min47 seg
Edna	Paralisia cerebral	Letras – Ingressou em 2014	Encaminhamento de uma professora quando chegou na universidade	Particular	08/05/19; 10min45seg
Simão	Deficiência visual – baixa visão	Educação Física – 2º período	Indicação de graduandos com a mesma deficiência que já conheciam o CIA	Pública	11/12/2021; 9min08seg
Ivna	Deficiência auditiva	Letras-Português – 2º período	A mãe ouviu falar e foi conhecer para saber o que era necessário para participar	Pública	28/02/2019; 11min26 seg
Luan	Outras demandas – Esquecimento	Bacharelado em Engenharia	Indicação de uma professora	Pública	06/09/2018; 8min

	to devido a um acidente	Mecânica - Recém ingresso no campus, egresso do campus de Bananeiras			
Isis	Outras demandas – Autismo	Música – Bacharelado em Trompa – 1º período	Indicação de uma amiga que era aluna apoiadora	Pública	11/10/2018; 12min
Elânia	Deficiência físico-motora, com sensibilidade e no braço que impossibilita o ato de escrever	Letras- Português – 10º período	Indicação de uma professora	Pública	30/08/2018; 36 min
Natália	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Bacharelado em Química – Ingressou em 2016.1, mas está cursando disciplinas de 1º período	Indicação de uma amiga que é aluna apoiadora	Pública	06/09/2018; 20min
Tarso	Transtorno mental	Filosofia – 10º período – Ingressou em 2013.1	Indicação de uma ex-namorada	Pública	11/12/2018; 22min
Ester	Outras demandas – Deficiência Intelectual	Letras – Francês – 10º período	Indicação de uma professora	Pública	13/09/2018; 10min

Fonte: Própria autora

Conforme observa-se, a maior parte dos colaboradores da pesquisa tiveram sua formação escolar em escola pública e são graduandos ou graduados em Letras (cinco) e os demais de áreas diversificadas - Engenharia Mecânica, Filosofia, Educação Física, Música e Química.

Após explanação sobre o perfil dos sujeitos desta tese, passemos à explicitação dos procedimentos de análise.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

No intuito de alcançarmos nossos objetivos, tomamos como categorias de análise, para leitura interpretativa das entrevistas realizadas com os alunos

apoiados e os estudantes apoiadores¹⁹, à luz dos aportes teórico-metodológicos do quadro epistemológico do ISD e da Semântica do Agir, em uma abordagem descendente, a identificação dos Conteúdos Temáticos (CT) e das marcas linguísticas que caracterizam as dimensões implicadas no agir, sejam razões (determinantes externos e motivos) ou intencionalidade (finalidades e intenções) e os recursos para o agir (instrumentos/ferramentas e capacidades – recursos internos, mentais ou comportamentais), conforme esquematizado no quadro abaixo:

Quadro 9 - Objetivo geral, objetivos específicos, questões de pesquisa e procedimentos de análise

Objetivo Geral: Investigar como as práticas mediadoras e apropriação da escrita acadêmica por aluno com deficiência são representadas em seu agir por meio das dimensões que o constituem.		
Objetivos específicos:	Questões de pesquisa:	Procedimentos de análise:
• Analisar os conteúdos temáticos elencados nas falas dos estudantes apoiadores e dos alunos apoiados e o processo de apropriação da escrita acadêmica; • Investigar em quais aspectos as dimensões do agir configuram o protagonismo e o desenvolvimento individual do aluno com deficiência na apropriação da escrita acadêmica; • Investigar o modo como as práticas de leitura e escrita e as ações mediadoras realizadas pelos estudantes apoiadores e/ou professores incidem no agir individual do aluno com deficiência durante o processo de alfabetização acadêmica	• Que conteúdos temáticos são elencados nas falas dos estudantes apoiadores e dos alunos apoiados quanto ao processo de apropriação da escrita acadêmica pelo aluno com deficiência? • Como as dimensões do agir configuram o protagonismo e o desenvolvimento individual do aluno com deficiência na apropriação da escrita acadêmica? • De que modo as práticas de leitura e escrita e as ações mediadoras realizadas pelos estudantes apoiadores e/ou professores incidem no agir individual do aluno com deficiência durante o processo de alfabetização acadêmica?	• Conteúdo temático emergente nas entrevistas e dimensões do agir (motivos, intenções e recursos), conforme proposto pela Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009)

Fonte: Própria autora

¹⁹ Dada a significância que os estudantes apoiadores assumiram em nosso estudo, decidimos utilizar a entrevista realizada com o coordenador apenas como subsídio para ampliarmos nossos conhecimentos sobre o funcionamento das atividades do CIA e forma de vinculação do aluno apoiado, conforme já discutido neste capítulo.

O levantamento dos CT, articulados às dimensões do agir, materializadas nas entrevistas permitiu a identificação de quatro temas centrais que se sobressaíram nas falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa: **Ações guiadas pelas demandas do aluno apoiado; Ações que configuram a neg(ação) dos alunos apoiados; Ações dos alunos apoiados em relação às próprias necessidades e Represent(ações) do aluno apoiado sobre as demandas da escrita acadêmica**, os quais abrigaram outros subtemas, que serão explicitados e discutidos no capítulo de análise a seguir.

5 AS DIMENSÕES DO AGIR E A APROPRIAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA PELO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, apresentamos a leitura dos dados coletados. Primeiro, conforme os procedimentos de análise de textos propostos pelo ISD, identificamos, no nível organizacional, os conteúdos temáticos principais, que englobam subtemas. Em seguida, no nível semântico, analisamos as dimensões motivacionais, intencionais e dos recursos para o agir que se fazem presentes no processo de apropriação da escrita acadêmica pelo aluno com deficiência, bem como nas práticas mediadoras envolvidas para esse fim.

5.1 CONTEÚDOS TEMÁTICOS

Os conteúdos temáticos evidenciados nas entrevistas permitem identificar dimensões implicadas no agir do aluno apoiado, o qual atua, o tempo todo, como protagonista, tendo em vista que, de acordo com suas demandas para a inserção no ensino superior, ele se constitui como alguém que age sozinho, age em conjunto com o outro e, ainda, direciona o agir do outro, seja professor ou apoiador. Logo, esses funcionam como mediadores das ações dos alunos apoiados, conforme as demandas por eles sinalizadas e os quais, de alguma forma, deixam de colaborar quando não as enxergam. Desse modo, tomamos como centro de partida o aluno apoiado na relação com os outros e com os recursos para o agir -na relação com o apoiador, na relação com o professor e na relação com a escrita- e elencamos quatro categorias temáticas principais, distribuídas no quadro a seguir:

Quadro 10 – Conteúdos Temáticos (CT) e subtemas

Temas	Subtemas
CT1 - Ações guiadas pelas demandas do aluno apoiado	• Ações do CIA • Ações dos professores • Ações dos estudantes apoiadores e suas dificuldades de execução
CT2 - Ações que configuram a neg(ação) aos alunos apoiados	• Ações excludentes dos professores

CT3 - Ações dos alunos apoiados em relação às próprias necessidades	• Estratégias de estudo • Dificuldades correlacionadas a sua deficiência
CT4 - Representações do aluno apoiado sobre as demandas da escrita acadêmica	• Ocasiona sofrimento • Precisa atender às normas da ABNT • Requer prática e ineditismo • Exige especificidades instituídas pela cultura disciplinar de cada curso • É preciso assumir uma posição de neutralidade

Própria autora

O CT1 evidencia que as ações mediadoras realizadas por outrem (sejam pelo CIA, professores ou apoiadores) são guiadas pelas próprias demandas dos apoiados cujo conhecimento se torna indispensável para a elaboração de recursos para o agir. Vale ressaltar que os impedimentos que perpassam esse agir são provenientes, muitas vezes, de fatores externos de ordem coletiva, como o preconceito e a exclusão.

Já o CT2 apresenta algumas ações excludentes dos professores, aludidas pelos apoiados e reforçadas pela fala dos apoiadores, com base em suas experiências, que configuram a negação dos apoiados. Em sequência, o CT3 permite observar que o aluno apoiado, diante de suas necessidades e buscando apropriar-se da escrita acadêmica, elabora suas próprias estratégias de estudo, agindo sozinho ou em conjunto com o outro, assim como explicita as suas principais dificuldades. Por fim, o CT4 contempla as representações dos alunos apoiados sobre as demandas da escrita acadêmica, no que se refere aos aspectos linguístico-discursivos que lhe estruturam.

Acreditamos que o delineamento dessas categorias e a análise das dimensões do agir que nelas se fazem presentes podem propiciar um melhor conhecimento da realidade vivenciada pelos discentes com algum tipo de deficiência e suas dificuldades de integração nas práticas letradas das comunidades disciplinares no ensino superior. Além disso, é possível ter acesso às informações sobre as interações construídas no processo de ensino e aprendizagem, por intermédio das práticas mediadoras realizadas pelo professor, estudante apoiador e CIA para esse fim, bem como sobre as expectativas e avaliações em relação ao agir dos professores e a importância da

leitura e da escrita no processo de alfabetização acadêmica do graduando e de seu desenvolvimento, tendo em vista que os dados apontam que a operação com o processo de ler, resumir, anotar e escrever possibilita a sua autonomia e, conseqüentemente, o seu protagonismo.

5.2 AS DIMENSÕES DO AGIR NOS CONTEÚDOS TEMÁTICOS

Nesta seção, analisaremos as marcas linguísticas presentes nos conteúdos temáticos principais, elucidados no tópico anterior, que caracterizam uma semiótica do agir no plano individual e coletivo, com base no que propõe a Semântica do Agir (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO; BRONCKART, 2009), objetivando compreender as dimensões motivacional, intencional e dos recursos para o agir. No plano individual, podemos identificar os motivos, intenções e capacidades e, no coletivo, os determinantes externos, as finalidades e ferramentas mobilizadas no processo de inserção do aluno com deficiência na universidade.

5.2.1 CT1 - Ações guiadas pelas demandas do aluno apoiado

Compreender as dificuldades vivenciadas por pessoas com deficiência no espaço acadêmico é de extrema importância para a concretude de práticas inclusivas, pois, além de se reconhecer a complexidade inerente ao processo de formação de um pesquisador, como o árduo trabalho com a escrita, não se deve desconsiderar que esses alunos apresentam necessidades peculiares, advindas, muitas vezes, de sua deficiência e que, portanto, não devem ser desprezadas e, sim, consideradas, conforme o desenvolvimento de cada um. Portanto, o conhecimento das dificuldades é um fator que se constitui, no plano coletivo, como um determinante externo que influencia o agir mediador, seja do professor, do CIA ou do estudante apoiador, tendo em vista que se torna condição essencial para que esses possam elaborar recursos para um agir inclusivo. Nesse sentido, podemos afirmar que as ações mediadoras são guiadas pelas demandas do aluno apoiado.

É indiscutível que as ações de acesso ao letramento acadêmico, realizadas no âmbito universitário, são de suma importância para o graduando

em formação inicial. Contudo, para aquele que tem alguma deficiência, é imprescindível que, antes disso, lhes seja garantido, ao menos, o que já lhes é de direito legalmente – o acesso e a permanência no ensino superior. Por isso, as ações realizadas pelo Comitê de Inclusão e Acessibilidade, inegavelmente, visam contribuir para a sua inclusão, aprendizagem e permanência no ensino superior, conforme podemos verificar nos excertos seguintes:

Excerto 1 – APOIADA Elânia: [...] **se hoje eu estou concluindo o meu curso é graças ao cia...** porque ele é de fundamental IM-por-TÂN-cia para pessoas que têm algum tipo de deficiência é:: eu não sei ... disseram que iam tirar esse núcleo daqui da universidade e aí a gente se mobilizou todos os deficientes e apoiadores e apoiados né?

Excerto 2 – APOIADO Tarso: o comitê de inclusão e acessibilidade pra mim HOje é só um meio é:: de me respaldar juridicamente é:: apesar de ter me vinculado por um tempo e ainda estar com o apoiador influenciou em alguns caminhos que eu mesmo agora caminho sozinho e até Então é isso e o respaldo jurídico pra pra que o professor não é:: me trate com pelo menos com o mínimo de de dignidade pois como as deficiências cognitivas elas são eu sinto é dislexia tdh e autismo é:: aquilo que não é visto no corpo físico do sujeito então nada há no sujeito o sujeito é normal como qualquer outro então Já que eu não ando infelizmente é: não infelizmente também não estou tratando sarcasticamente ou criticamente mas falando como não me veem com uma bengala ou não me veem uma prótese com uma cadeira de rodas ou não me veem com um tradutor de libras como eu não tenho essas FÍ-sicas é: eu sou tratado de forma i-RÔNica e é débil no caso de apenas uma desculpa é: ... para não ler os textos

Excerto 3 – APOIADA Natália: a questão do tempo adicional o tempo adicional de eu ter um prazo a mais pra entregar o trabalho E:: isso me ajudou porque eu sempre falo isso todos os dias penso em desistir porque eu tou aqui justamente por amor a química né [...]

Excerto 4 – APOIADA Isis Contribui na questão de falar com os professores até então no período passado nos outros períodos a questão de falar com os professores que muitos têm ... não consegue lidar com a minha deficiência dentro da universidade E também na questão de provas essas coisas

Excerto 5 – APOIADORA Ivna: É foi o Cia também que foi solicitado pelos apoiadores o dicionário de libras o Capovilla aí agora ela [(apoiadora) porque antes não tinha antes aqui não tinha então assim ela teve hoje ela tá podendo estudar como ela tá hoje utilizando o dicionário.

Os excertos acima nos mostram que o CIA se constitui como um determinante externo que influencia tanto o agir do professor para com o aluno apoiado, quanto o agir do apoiador e o do próprio apoiado, quando esse afirma “é um meio de me respaldar juridicamente” e que suas ações mediadoras se concretizam por meio de instrumentos “um prazo a mais pra entregar o trabalho; na questão de falar com os professores; o dicionário de libras”, os quais são elaborados, no plano coletivo, com a finalidade de contribuir para a inclusão do aluno com deficiência na universidade “pra que o professor me trate com pelo menos com o mínimo de dignidade”. Tais ações são de extrema relevância para o apoiado, como avalia Elânia, por meio da **modalização apreciativa** “porque ele **é de fundamental IM-por-TÂN-cia** para pessoas que têm algum tipo de deficiência”.

A relevância dessas ações do CIA estende-se não somente para o aluno apoiado, como também para o estudante apoiador, em sua atuação no processo de desenvolvimento do letramento acadêmico do aluno com deficiência, como evidenciado a seguir:

Excerto 6 – APOIADORA Olga: Aí é tanto que agora o pessoal da cia eles tão fazendo um crachá pra gente pra gente ter como comprovar entendeu eu digo É melhor porque a gente não precisa tá passando por isso né porque às vezes o professor realmente não entende

A fala transcrita da apoiadora Olga demonstra que um dos instrumentos elaborados pelo CIA, no plano coletivo, é “a confecção de crachás”, a fim de contribuir para que o apoiador possa exercer o seu papel e ser aceito pelo professor “pra gente ter como comprovar entendeu”. Ao mesmo tempo, a apoiadora justifica o *motivo* dessa ação do CIA “porque às vezes o professor realmente não entende”, o que evidencia a dificuldade de aceitação por alguns docentes universitários. O excerto em análise nos possibilita interpretar, ainda, como é importante a mobilização de ações coletivas (do CIA, do apoiador e do professor) que estejam voltadas para uma mesma finalidade – uma efetiva inclusão do apoiado- e não de ações isoladas.

As ações mediadoras realizadas pelos estudantes apoiadores, não somente as pré-determinadas, no plano coletivo, pelo CIA, mas também as de plano individual, exercem forte impacto contributivo sobre o agir do apoiado e

seu desenvolvimento acadêmico, dado, inclusive, o objetivo com que foi criado o programa Estudante Apoiador na UFPB – garantir a permanência dos graduandos e tornar o ambiente acessível e adaptado às necessidades de cada aluno. Por isso, é indispensável conhecer não somente a dimensão dos recursos, criados a partir das demandas de cada apoiado, quanto as dificuldades que os estudantes apoiadores precisam enfrentar para cumprir seu papel.

Excerto 7 – APOIADA Natália: eu escrevo ..é: com ela né por exemplo ou eu escrevo eu falei e eu ordeno é: e ela não isso aqui é lugar da introdução isso aqui é melhor tá na/nos objetivos por exemplo a gente foi fazer um/um projeto essa semana que seria um projeto pibid né e ela que foi me orientando aí eu que fiz tudo e também a parte do português que como eu eu fiz concurso de português A PESSOA TEM QUE ESTUDAR PORTUGUÊS e tudo da escrita fui eu ela ordenou tudinho não isso aí que você tá dizendo é que **a gente vai botar melhor na conclusão e a quantidade de também** né? ela/ela dosou

Excerto 8 – APOIADO Luan: eu escrevia mas ela sempre me ajudava tanto a desenvolver o texto assim ela não em si ela não desenvolvia o texto ela dava tipo aquele empurrão que você às vezes tá com uma coisa na ponta da língua pra sair aí a pessoa pah joga aquela aí você pega já e desenvolve o texto

Excerto 9 – APOIADA Isis: primeiro **eu faço tudo aí depois eu peço pras meninas que me apoiem que me apoiam pra elas ler/lerem e ver consertar assim ver a questão da:: é pontuação ver se tá certo** os locais e sempre elas é:: como é que se diz? é:: corrigem eu faço tudinho boto as ideias tudo mais dos textos e depois elas corrigem pra ver se tá tudo certo

As falas dos alunos apoiados demonstram que as ações mediadoras realizadas pelos apoiadores ocorrem em conformidade com o que propõe a perspectiva vigotskyana de desenvolvimento, agindo em conjunto “**eu escrevo com ela**”, por meio da troca de experiência em uma constante interação “**ela foi me orientando**”, criando zonas de desenvolvimento proximal, como elucidado por Luan “**ela não desenvolvia o texto ela dava tipo aquele empurrão** que você às vezes tá com uma coisa na ponta da língua pra sair aí a pessoa pah joga aquela aí você pega já e desenvolve o texto” e permitindo-lhes serem protagonistas de seu agir, autônomos e assumirem uma posição autoral diante dos textos produzidos “**primeiro eu faço tudo aí depois eu peço pras meninas que me apoiem que me apoiam pra elas ler/lerem e ver consertar assim ver**

a questão da:: é pontuação ver se tá certo". Observa-se, ainda, nessa última fala de Isis, a importância que a leitura e a escrita desempenham no processo de imersão do aluno no ensino superior e em seu desenvolvimento, não só daquele com deficiência, mostrando-se, dessa maneira, indispensáveis à alfabetização acadêmica.

Essa interação e a maneira de agir conjuntamente, revelando o protagonismo do apoiado, enquanto ator empírico, sendo-lhe atribuídas capacidades, motivos e intenções para realização do agir, também se torna perceptível linguisticamente, nos dados analisados, pela presença recorrente do pronome pessoal em primeira pessoa "eu", configurando, assim, no nível interpretativo, sua autonomia e agentividade no discurso, ou seja, ele assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir. Do mesmo modo, ocorre com o apoiador, haja vista o uso da locução pronominal "a gente", que equivale ao pronome pessoal de primeira pessoa plural "nós", como observado no excerto a seguir:

Excerto 10 - APOIADO Raul: aí **eu falei** tudo bem de TANTA Insistência do orientador **eu** Acabei aceitando a Mariana como aluna apoiadora permitindo que ela fizesse o apoio e realmente Mariana respeitou meu espaço ... de início NÃO de início ela queria ter uma relação muito maternal no sentido de que ah não vou fazer tudo por você aí **eu** não ah peraí não **eu** não aguento esse tipo de coisa aí conversamos **eu conversei** com a Mariana aí ela disse não realmente **eu** vou respeitar o seu espaço aí quando **eu** precisava realmente aí **eu dizia** Mariana **eu** necessito do seu apoio da sua ajuda Aí **a gente** fazia essa seguinte metodologia a gente ia pra de início era aqui na universidade **a gente** vinha pra biblioteca estudava **a gente** fazia umas disciplinas **a gente** vinha estudava junto eu tirava as dúvidas dela ela tirava as minhas dúvidas nas provas [...] **eu creio também que foi por isso então o comitê na medida que ele me possibilitou ter uma aluna apoiadora ele me possibilitou também a entender que quando necess/havendo necessidade eu preciso de ajuda também que não se pode fazer tudo sozinho** quer dizer poder se pode mas às vezes é bom ter alguém pra ajudar Pra apoiar no caso então ajudou nesse sentido da SO-cialização

A análise interpretativa dos valores das marcas de pessoa e da implicação dos alunos apoiados e apoiadores pode ser associada à escala polifônica de responsabilização enunciativa proposta por Guimarães (2007), ao observar

esses índices no trabalho representado do professor, da seguinte forma: “do eu (voz do autor empírico), ao a gente/nós = professor + alunos, a gente/nós = professor + professores, ao tu/a gente genéricos, até a voz neutra” (p. 213).

A fala de Raul demonstra que, referente à dimensão dos recursos para o agir do aluno com deficiência na universidade, esses são elaborados, em conjunto com o apoiador, tanto no plano coletivo “**a gente** vinha **estudava** junto **eu tirava as dúvidas dela ela tirava as minhas dúvidas nas provas**”, quanto na dimensão individual, visto que o apoiado manifesta um recurso interno mental com base no que afirmar acreditar, a partir de seu contato com o outro, ou seja, permitido por um determinante externo (o programa Estudante apoiador) - “**eu creio** também que foi por isso então o comitê na medida que ele me possibilitou ter uma aluna apoiadora ele me possibilitou também a entender que quando necess/havendo necessidade eu preciso de ajuda também que não se pode fazer tudo sozinho”. No excerto em análise, fica claro, também, que a demanda do apoiado é o que guia o agir do apoiador, porque, antes de tudo, aquele necessita reconhecer que precisa do apoio “quando eu precisava realmente aí eu dizia Mariana eu necessito do seu apoio da sua ajuda”, assim como ressalta-se a importância de uma preparação inicial, para que o apoiador compreenda a sua real função e exerça-a adequadamente, a fim de evitar possíveis conflitos “de início ela queria ter uma relação muito maternal no sentido de que ah não vou fazer tudo por você aí **eu não ah peraí não eu não aguento** esse tipo de coisa aí conversamos eu conversei com a Mariana aí ela disse não realmente eu vou respeitar o seu espaço”.

As próprias vozes dos apoiadores corroboram a relevância dessa ação conjunta e o fato de cada apoio se tornar singular, pois, a partir do contato com seu apoiado e do conhecimento de sua especificidade, é que eles conseguem organizar o meio e traçar as estratégias, as ferramentas mais adequados para o seu agir, como evidencia o contexto elucidado no excerto abaixo:

Excerto 11 – APOIADORA Ilma: A gente sempre está junto dela né mas a gente sempre faz ela refletir pensar sobre o assunto exemplo os resumos que a gente faz o professor entrega o texto e o apoiador ele tem dois dias depois da aula do professor pra entregar um resumo como a:: a maneira que a gente encontrou assim de trabalhar com Ana Kelly que ela evolui mais rápido é:: **a gente faz o resumo antes da aula entrega pra ela durante**

a aula e as dúvidas que a gente tem que ela tem a gente já tira com o professor porque o tempo

P: [você pega todos os textos antes?

Ilma: [é:: todos os textos antes porque não tem como você a aula é hoje aí eu tenho dois dias pra entregar ótimo né teria um prazo pra gente entregar só que aí não tem tempo de a gente voltar de novo o universo acadêmico é muito rápido né e:: a gente precisa tá a todo momento correndo contra o tempo pra entregar atividade trabalho e tudo mais então a gente faz assim faz o resumo antes entrega as dificuldade que a gente tem que ela tem a gente tira na sala de aula mesmo e é: outros Momentos de estudo também durante a semana durante o dia a gente vem se tiver alguma atividade alguma prova a gente vem estuda com ela e faz ela refletir sobre determinado assunto que ela escreveu [...]

P: [Entendi aí como é que você faz pra adaptar assim pra ela tentar entender melhor o texto?

Ilma: [imagem se tiver algum filme algum vídeo é interessante com palavras que é do Lexi/do Léxico dela né porque ela também não tem conhecimento gigantesco tem palavras que têm um significado pra ela tem outro significado então assim a gente vai adaptando a gente só consegue adaptar quando a gente conhece ela a gente conhecendo a dificuldade dela aí a gente consegue adaptar

Ilma destaca que só consegue adaptar as atividades para sua apoiada que é surda, quando conhece suas dificuldades antecipadamente e justifica que isso se deve a um motivo particular “porque ela não tem conhecimento gigantesco tem palavras que têm um significado pra ela tem outro”. Então, mais uma vez, a leitura e a escrita se fazem presentes no processo de alfabetização acadêmica do apoiado e os instrumentos elaborados são a produção e entrega de resumos sobre o assunto a ser trabalhado em sala pelo professor, antes da aula, incitando-a à reflexão; momentos de estudo durante a semana; o estudo em conjunto para a prova e a busca por vídeos com léxicos de seu conhecimento.

Vejamos outra particularidade equivalente ao apoio de uma aluna que apresenta deficiência físico-motora e não consegue escrever:

Excerto 12 – APOIADORA Taís: vai de acordo com as necessidades entendeu Aí é muito mais do que eles falam lá: na formação **a formação fica numa num plano meio imaginário** e: a questão de: da própria escrita mesmo porque tem dias que: tipo a gente não tem como se encontrar às vezes ela tá na crise tá com muitas dores não tem como sair de casa então ela grava um áudio de vinte minutos e Envia e eu tenho que transcrever esse áudio só que às vezes a linguagem

é um pouco é:: como é que eu posso dizer INformal só que como é uma escrita eu tenho que que como se fosse transpassar aí eu reenvio pra ela e pergunto se realmente tá de acordo com o que ela falou é:: pra saber se a gente tá coerente mas fica assim eu avalio dessa forma acho muito incipiente e eles falam que é assim depois vai ter oficinas ... [...] bom eu acompanho eu acompanho em todas as as/as aulas e e fora pra escrever algum artigo algum trabalho pra entregar e nas provas também porque eu preciso escrever por ela então aí a gente conversa com o professor antes pra ver se ele prefere é:: fazer de maneira assim como é que eu posso dizer tipo após a turma porque ela vai precisar falar e pode atrapalhar ou então como ela fala baixinho a gente nunca teve problema e é assim que a gente faz a gente se afasta um pouco nós duas e ela fala só que o professor sempre presta atenção porque durante a avaliação eu não posso falar só ela que fala então eu vou escrevendo de acordo com o que ela tá falando e pra você se manter neutro é: você se segurar mesmo porque às vezes eu quero interferir às vezes eu vejo que uma coisa tá mal colocada eu que/ mas eu na prova PRINCIPalmente eu sei que eu não posso [...] às vezes o professor faz um esquema no quadro aí eu copio esse esquema ou alguma coisa principalmente eu não faço por mim só eu fico mais quieta e quando ela quer alguma coisa aí ela fala anota isso que o professor tá falando quando ela acha interessante aí eu anoto e depois digito e passo pra ela e aí às vezes na minha escrita ela não não consegue compreender melhor bem né então eu adaptando pra o texto digitado fica bem melhor pra ela compreender

A fala de Taís destaca que a formação ofertada pelo CIA aos apoiadores ainda é “incipiente”, “fica num plano meio imaginário”, o que pode estar vinculado ao modelo de seleção de anos anteriores a 2019, já que, segundo a professora Andreza Polia, nos últimos editais, está explícito que os apoiadores devem participar de um programa de formação continuada ao longo do semestre, ofertado pelo GT de Acessibilidade Pedagógica e que são monitorados, semanalmente, pelos estagiários de TO, os quais buscam averiguar como o apoio está ocorrendo e se apoiado e/ou apoiador precisa de algum suporte.

O excerto em análise nos incita algumas reflexões provocativas sobre a teoria dos afetos de Spinoza (2014 [1677]) e a potência do agir da apoiadora, pelo fato de essa afirmar que “não pode falar” no processo de transcrição, o que não poderia ocorrer, já que quem transcreve precisa falar, para confirmar as informações passadas, desde ortografia até pontuação, respeitando, no texto transcrito a fidedignidade da fala do outro, especialmente em um momento de avaliação. Isso aponta para uma possível **fragilidade** na formação ofertada pelo

CIA²⁰, que afeta, nos termos de Spinoza (2014 [1677]), o trabalho do apoiador e, conseqüentemente, a produção escrita do aluno no processo de alfabetização acadêmica: **a necessidade de uma formação específica para o ledor/transcritor, assim como para as especificidades de outros apoiados.**

De acordo com Taís, as demandas do seu apoiado são o que realmente prescrevem seu agir e a elaboração de ferramentas, que é feita, de modo conjunto, “**a gente** conversa com o professor; às vezes na questão da escrita ela tá na crise tá com muitas dores não tem como sair de casa então ela grava um áudio e eu tenho que transcrever esse áudio [...] aí eu reenvio pra ela e pergunto se realmente tá de acordo com o que ela falou; às vezes o professor faz um esquema no quadro aí eu copio esse esquema [...] eu não faço por mim só eu fico mais quieta e quando ela quer alguma coisa **aí ela fala anota isso que o professor tá falando quando ela acha interessante** [...] às vezes na minha escrita ela não consegue compreender então eu adaptando pra o texto digitado fica bem melhor”. Então, conforme se observa, várias são as ferramentas e usos da escrita, elaborados em prol de uma finalidade “pra ela compreender” e atender satisfatoriamente ao que se exige na universidade, como a transcrição de áudios gravados pela apoiada, adaptação para textos digitados e anotações de esquemas realizados pelo professor, pois, mesmo não escrevendo, Taís compreende a importância da prática de anotar alguns dos pontos debatidos pelo professor durante a aula, quando esses são avaliados como “interessantes”, objetivando a compreensão conceitual das disciplinas.

Outra capacidade comportamental utilizada pela apoiadora, envolvendo o aspecto da leitura e escrita, ao retextualizar do oral para o escrito, quando precisa transcrever uma determinada avaliação a ser entregue ao professor e deve preservar as ideias do apoiado e manter-se nula é enviar o texto por ela transcrito, para que sua aluna apoiada releia e verifique a coerência de suas ideias, conforme evidenciado no seguinte trecho: “só que às vezes a linguagem é um pouco é:: como é que eu posso dizer INformal só que como é uma escrita eu tenho que que como se fosse transpassar aí eu reenvio pra ela e pergunto se realmente tá de acordo com o que ela falou é:: pra saber se a gente tá coerente”.

²⁰ Não se deve esquecer, é claro, que não é possível generalizar o que ocorre no programa, a partir de uma amostra pequena, a qual também não reflete o processo dinâmico semestral pelo qual passa o programa em cada gestão.

Como ações mediadoras inclusivas realizadas pelos apoiadores, identificamos, também, as adaptações, sejam das próprias atividades ou, numa ordem prática e objetiva, dos espaços, onde essas serão realizadas:

Excerto 13 – APOIADORA Raíssa: Por exemplo quando tem materiais longos Eu costumo pra **adaptar resumos pra que ele possa estudar de forma mais fácil** e: direcionada então a partir disso ele já não/diminui a atribuição que ele teria de ter que ver Todo o material é:: e já direciona ele pra desenvolvimento de atividade e isso pode ser percebido por exemplo na nas avaliações dele com essa metodologia utilizada entendeu? E:: **em questão de adaptação de material em si por exemplo tem a adaptação do espaço onde ele vai realizar a atividade o material a organização da sala** pra melhor visibilidade do material que está sendo exposto coisas nesse sentido

Como destacado, a adaptação é uma ferramenta, no plano do agir, utilizado pelo estudante apoiador, de modo a contribuir com o agir cognitivo do apoiado, a minimizar as suas dificuldades, ou seja, com uma determinada finalidade “**pra que ele possa estudar de forma mais fácil**”. Isso nos permite observar que a escrita intermedeia o processo de inserção do apoiado nas práticas de letramento acadêmico e, ao adaptar resumos para o estudo de textos teóricos, o apoiador também contribui para familiarizar o apoiado com essa prática da síntese das informações mais importantes e para que esse, posteriormente, se torne proficiente e produza seus próprios resumos, a partir da observação do agir do apoiador. Todavia, quanto à efetiva contribuição dessa prática, não se pode deixar de atentar para um aspecto complicador – preservar a autonomia do aluno, porque interpretamos que, no contexto indicado, por exemplo, o aluno apoiado poderia partir dessa leitura direcionada, mas, em seguida, ler o texto na íntegra, construir sua própria interpretação, seu próprio resumo, já que cada interpretação, seleção de informações e produção apresenta suas singularidades, correlacionadas às impressões do autor.

Essas adaptações ocorrem, porque, infelizmente, nem sempre a interação entre o professor e o aluno com deficiência ocorre de maneira positiva no contexto de formação, por isso, na universidade, o estudante apoiador é quem, na maioria das vezes, acaba orientando, mediando esse diálogo e busca, constantemente, conforme a demanda do apoiado, realizar ações que contribuam para sua alfabetização acadêmica, por meio das atividades de leitura

e escrita como anotações, apoio pedagógico. Nos excertos dos apoiadores seguintes, podemos observar, enquanto dimensão do agir, alguns recursos que se configuram como ferramentas por eles utilizados e outros como capacidades 6333modalizações pragmáticas, indicando a sua intencionalidade e como se responsabilizam pelo processo dinâmico da aprendizagem:

Excerto 14 – APOIADORA Olga: ele fez uma cirurgia aí não é o osso é alguns nervos se durante a cirurgia teve inflamação nos nervos aí ficou calcificado o osso e os nervos e é uma coisa assim BEM feia sabe que ficou depois que ele fez a cirurgia e ele sente MUITA dor dor nas pernas dor no corpo inteiro do pé até à coluna aí ele tem muita preciso de apoio é: assim por exemplo às vezes ele sente muita dor aí a dor passa assim pra o braço aí ele não consegue escrever nada aí eu preciso fazer anotações [...] **eu só precisei como eu te disse fazer algumas anotações** algum dia que ele tava com muita dor porque às vezes também ele precisa levantar sentar porque ele não aguenta ficar na mesma posição aí eu preciso fazer alguma anotação”,

Excerto 15 – APOIADOR Ellen: algumas vezes temos que fazer o apoio pedagógico e com isso temos que muitas vezes passar grande parte do tempo explicando e relendo textos para que haja uma melhor compreensão do mesmo”

Excerto 16 – APOIADORA Nair: por exemplo na prova eu auxilio solicitando ao professor peço uma fonte maior algo do tipo eu sempre olho pra ele e pergunto tá tudo ok aí ele responde que tá e **eu sempre converso com os professores falando que ele precisa de de auxílio** e que:: já pra fazer um meio de eu não ter como interferir no aprendizado dele né ele ele aprende Independente de mim eu só tô lá pra ajudar [...] Assim **a gente tira foto dos slides e e dá Zoom pra ele poder ver melhor** e TÁ sempre de lado né explicando o que tá acontecendo mas assim uma das didáticas melhor da gente é sempre tá tirando fotos de alguma coisa e poder dar um zoom na imagem o celular auxilia bastante nesse sentido **pra ele poder ver melhor a imagem**

No último excerto, observamos a mobilização de vários instrumentos por Nair, na dimensão dos recursos para o agir, elaborados em conjunto não só com o estudante apoiador, mas também com o professor “na prova eu auxilio solicitando ao professor peço uma fonte maior; eu sempre converso com os professores falando que ele precisa de auxílio; a gente tira foto dos slides e dá Zoom”. Conforme observado, as ações mediadoras realizadas pelos apoiadores são intermediadas por práticas de escrita “precisei como eu te disse fazer

algumas anotações” e atravessadas por modalizações de valor pragmático, em vista das singularidades de seu apoiado e da mobilização da dimensão intencional de seu agir, de um querer fazer que contribua para o fortalecimento de ações inclusivas coletivas futura, o que evidencia que não se pode fazer sozinho aquilo que deve ser responsabilidade de todos – a execução de práticas inclusivas.

Por fim, outra ação mediadora realizada pelo apoiador e avaliada por esse como eficaz é a imersão do aluno com deficiência em atividades práticas:

Excerto 17 – APOIADORA Olívia: a gente já precisou por exemplo numa disciplina que a gente pagou no primeiro período há alguns anos atrás que era anatomia **a gente precisava muito de é:: coisas palpáveis** pra ajudar ela a compreender por exemplo essa parte anatômica E aí eu acho que **a didática mesmo era ir é:: muito ao laboratório e tocar muito nos ossos com ela** até nos corpos que a gente estudava porque em anatomia né a gente acaba estudando né a anatomia humana e **aí fazer com que é:: a frequência da gente nesses lugares aumentada pudesse facilitar mais a compreensão dela sobre algo que parecia antes abstrato e isso ajudou muito inclusive a gente passou na cadeira e foi muito muito boa a ca/disciplina a gente conseguiu aprender bastante com essas idas**

Mais uma vez confirmamos que a ação mediadora do apoiador é realizada em conjunto com o apoiado e em conformidade com as suas necessidades “**a gente precisava muito de é:: coisas palpáveis**”, uma vez que, devido a sua deficiência visual e a algumas disciplinas que precisava cursar em Psicologia, a exemplo de Anatomia, trabalhar com o tato, por meio da imersão em atividades práticas no laboratório era fundamental para a dimensão intencional do agir do apoiador “pra ajudar ela a compreender por exemplo essa parte anatômica; fazer com que a frequência da gente nesses lugares aumentada pudesse facilitar mais a compreensão dela sobre algo que parecia antes abstrato”. Observa-se, ainda, a aprendizagem compartilhada, conforme a avaliação do apoiador, por meio da modalização apreciativa e a capacidade desenvolvida “**foi muito muito boa a ca/disciplina a gente conseguiu aprender bastante com essas idas**”.

A possibilidade de ouvir os estudantes apoiadores, tendo em vista as ações mediadoras desenvolvidas na formação de seu apoiado, foi extremamente rica, por nos permitir conhecer não somente as ferramentas e capacidades

elaboradas para seu agir e suas intenções, mas também os determinantes externos que justificam as razões de seu agir, no plano coletivo, e as dificuldades enfrentadas em seu exercício de apoio na universidade, que são de naturezas diversas e muitas das vezes configuram os motivos de seu agir no plano individual. Observemos o exemplo seguinte:

Excerto 18 – APOIADORA Raissa: mas é muito complicado porque tem às vezes surge até uma/meio que uma/um equívoco do próprio aluno apoiado de entender que a gente teria que talvez fazer a prova ou incrementar a prova por ele mas em si o programa não ele não pede isso ele não diz que tem que fazer isso e como consciência pessoal também é:: eu acredito que não seja é: legal fazer isso mas isso é um conflito presente

Em sua fala, Raissa apresenta, na dimensão das razões para o agir, um fator que configura o motivo de seu agir ser atravessado por dificuldades, referente à maneira como o apoiado interpreta a execução do apoio “**porque tem às vezes surge até uma/meio que uma/um equívoco do próprio aluno apoiado de entender que a gente teria que talvez fazer a prova ou incrementar a prova por ele**”, evidenciando a complexidade dessa relação e a importância da formação para assumir o papel de apoiador, o qual também constitui-se como um ator protagonista, que mobiliza, na dimensão dos recursos para o agir, capacidades e ferramentas em sua atividade em vista de uma determinada finalidade.

Ainda de acordo com os apoiadores, infelizmente, essa é uma concepção que se estende a alguns professores, os quais, talvez, por não compreenderem efetivamente o papel funcional de acompanhamento e das práticas inclusivas, imaginam que o estudante apoiador é quem deve realizar as atividades e isso, de acordo com os apoiadores, pode contribuir para que o apoiado internalize que é incapaz de realizar sua atividade de maneira autônoma,

Excerto 19 – APOIADORA Raissa: eu desenvolvo trabalhos assim com ele e justamente é: isso é algo que que é: muito COMplicado é tanto complicado pra gente tá desenvolvendo como é complicado também pra que o professor entenda até onde a gente pode ir pra que ele não ache que a gente tem que fazer pelo aluno porque assim ele vai tá incapacitando vai tá ajudando o aluno incapaz de desenvolver aquela atividade como se a gente tivesse obrigação de: fazer é:: a atividade pelo

aluno e também uma ação própria nossa de da neu/da própria neutralidade de por exemplo é: você acompanhar você sabe que o aluno poderia ir além mas você tem que segurar e respeitar aquele espaço que é dele entendeu então isso até isso é bem complicado mas por exemplo em provas é:: ... geralmente Quando é quando é escrita o aluno ele usa como apoio o computador e aí ele digita no computador e eu passo a limpo e aí eu deixo claro pra ele olha é:: a gente estudou até tal ponto Então você tá ciente do que a gente estudou eu não posso interferir porque eu não es/eu não estaria sendo justa nem com ele nem com os demais é:: se eu fizesse isso.

Na fala transcrita, Raissa reforça que age em conjunto com seu apoiado “eu desenvolvo trabalhos assim com ele”, com a intenção de que o professor entenda que ela não deve fazer a atividade pelo seu apoiado e justifica o motivo de seu *agir* “eu não posso interferir porque eu não estaria sendo justa nem com ele nem com os demais é:: se eu fizesse isso”. Em sua fala fica claro a atorialidade de seu agir, quando deixa de ser apenas um agente executor de tarefas, responsabilizando-se enunciativamente e lhe são atribuídas capacidades e razões. Então, é necessário que fique nítido para os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência os papéis a serem exercidos por cada um, para que esses não sejam invertidos no seu processo de apropriação da escrita acadêmica- o professor deve orientar os conteúdos e avaliações, bem como buscar adaptar suas atividades, para torná-las mais acessíveis e interagir diretamente com o apoiado; o estudante apoiador acompanhar seu apoiado, agindo de modo colaborativo, e o apoiado participar, efetivamente, das práticas sociais de escrita e buscar desenvolver-se autonomamente.

Essa questão da manutenção da autonomia do graduando apoiado é, também, um conflito vivenciado pelo próprio estudante apoiador que precisa se policiar, frequentemente, a fim de não interferir na escrita do outro, como destacado abaixo:

Excerto 20 – APOIADORA Taís: Eu acredito assim no meu caso como é um **apoio mais pedagógico mais questões de escrita** de: essas coisas a minha maior dificuldade é essa é:: porque assim quando você fala é diferente de como você se expressa é:: no papel e como assim ... **ela/ela não/não tem a experiência de/de perpassar o papel de escrever de formular um parágrafo ou alguma coisa Às vezes as informações ficam muito soltas** é:: as frases ficam muito vagas e eu tenho

que/que interferir e eu tenho que/que perguntar mas tu não acha que assim ficaria melhor aí às vezes ela concorda às vezes ela discorda mas enfim é aquela coisa a autonomia é sempre dela eu só Posso sugerir e fora da sala de aula dentro da sala de aula eu não posso falar então a minha maior dificuldade é essa na questão da escrita

Mais uma vez observa-se que a mediação realizada pelo apoiador é intermediada por práticas de escrita, quando Taís afirmar interferir na escrita de sua apoiada, que “não tem a experiência de perpassar o papel de escrever”, de modo a orientá-la sobre a organização coerente das informações que compõem determinado parágrafo. Esse tipo de intervenção configura um processo de alfabetização acadêmica, pois como argumenta Carlino (2013), são proporcionadas oportunidades ao aluno recém-ingresso, para que se aproprie das práticas sociais da escrita no contexto acadêmico. De acordo com o exposto, Taís evidencia sua capacidade mental de agir, no plano individual, pautada no modo como compreende seu papel diante da especificidade de sua apoiada que não escreve “Eu acredito assim no meu caso como é um apoio mais pedagógico mais questões de escrita” e justifica que isso se torna uma dificuldade, quando ela expressa, apoiada no domínio do dever, por meio da modalização deôntica, que acaba não sendo totalmente neutra, mesmo reconhecendo que a autonomia é sempre da apoiada “Às vezes as informações ficam muito soltas é:: as frases ficam muito vagas e **eu tenho que: interferir e eu tenho que perguntar** “ e, por fim, justifica o motivo de seu agir “porque assim quando você fala é diferente de como você se expressa no papel”.

Somado a isso, outra dificuldade que os estudantes apoiadores afirmam enfrentar diz respeito à carência de formação voltada à relação interpessoal apoiador e apoiado, uma vez que, quando o aluno apoiado não enxerga o apoiador apenas como “facilitador de algumas coisas”, isso pode gerar desentendimentos e abandono da função de apoiador:

Excerto 21 – APOIADORA Olívia: a gente é carente de Formação porque sempre aparecem situações Eu tenho um relacionamento muito muito boa com a minha aluna apoiada Mas eu vejo muitas pessoas aqui no setor onde a gente geralmente fica no NEDESP onde a gente encontra com vários alunos apoiados e vários estudantes apoiadores e eu vejo a situação de outras pessoas que apoiam que acabam acontecendo muitas situações difíceis de desentendimento até com seus apoiados e eu acho que também por não compreender bem o seu papel que

seria o papel da formação se a gente recebesse outras formações que eu acho que ajudariam bastante [...] **eu compreendo o papel do apoiador de modo geral como esse facilitador de algumas coisas que talvez não fosse necessário que a gente facilitasse se a universidade já fosse mais adequada** para receber todas as pessoas mas como a universidade ainda está muito voltada para um só público como ainda é muito inacessível em todos os locais por exemplo muitas das pessoas que eu conheço aqui que são deficientes conseguem andar por João Pessoa toda sozinhas mas não conseguem andar sozinhos dentro da universidade [...] eu acho que as maiores dificuldades são de relacionamento interpessoal QU-ando se existe porque é o que eu vejo muito acontecer de muitos apoiados acabarem abandonando muitos apoiadores acabaram abandonando ou muitos apoiados terem problemas

No excerto acima, a apoiadora apresenta um determinante externo, no plano coletivo, que interfere no agir dos apoiadores – a carência na formação ofertada pelo CIA “*a gente é carente de Formação*”. Em relação às ferramentas de que dispõe e às que ainda são escassas, Olívia avalia, a partir de um recurso interno, dada a sua compreensão, no plano individual, do papel do apoiador “facilitador de algumas coisas” que a formação se torna uma ferramenta indispensável na dimensão dos recursos para o agir no plano coletivo “se a gente recebesse outras formações que eu acho que ajudariam bastante”, para poder cumprir uma finalidade que já deveria ser peculiar à universidade “já fosse mais adequada para receber todas as pessoas”. Mais uma vez percebemos a força dos afetos e a diminuição de potência do agir do apoiador, devido a algumas fragilidades correlacionadas à formação “eu vejo muito acontecer de muitos apoiados acabarem abandonando”.

Outrossim, não se pode esquecer que o estudante apoiador, enquanto graduando em processo de formação, precisa atender às demandas de seu curso, o qual, conforme as regras do edital, pode coincidir com o do aluno apoiado, porém, outras vezes, diferenciam-se a área de estudo, o período em que se encontra e, consequentemente, o horário e disciplinas cursadas.

Excerto 22 – APOIADORA Raíssa: a incompatibilidade às vezes de horário porque como eu sou de curso diferente dele então a gente tem que sempre tentar encontrar o horário mais compatível pra horário em sala acompanhamento em sala acompanhamento externo pra rever o conteúdo o material então isso acaba sendo cansativo outra dificuldade é por exemplo a **a exigência do próprio programa** é: para que se continue sendo apoiador que é aí **que você tem que estar acima da média** é::

do cra onde você tem que tá acima da média no seu curso é:: de origem e também desen/fazer com que esse aluno desenvolva assim de modo que ele também esteja acima da média no curso dele então em si essa é uma grande dificuldade **porque querendo ou não são pessoas que têm cursos diferentes são momentos diferentes** que às vezes estão com motivações diferentes às vezes pode haver conflitos de de internos de motivação onde um tá motivado o outro não tá

De acordo com Raíssa, há alguns fatores externos que interferem no agir do estudante apoiador, a exemplo da incompatibilidade de horário, a exigência do programa de estar acima da média, para que se mantenha com a bolsa. No entanto, fica explícito no edital que o pareamento dos estudantes pelo CIA é feito a partir da compatibilidade de horários, sendo esse um dos critérios principais para que um estudante possa apoiar o outro e que o estudante deve permanecer na média de seu centro e “serão considerados inaptos ao processo seletivo os candidatos que tiverem CRA inferior a 6,0 ou 5,0 em casos de alunos das Ciências Exatas”.

Outro determinante externo apontado por Raíssa é que, independentemente de estar motivado ou não, deve motivar o outro, experienciando, desse modo, diversas dificuldades e justificando o motivo disso se constituir como uma dificuldade na dimensão das razões para seu agir “essa é uma grande dificuldade **porque querendo ou não são pessoas que têm cursos diferentes são momentos diferentes**”. Aliado a isso, quando se trata de cursos e períodos distintos, os apoiadores apresentam outro aspecto – a sua própria dificuldade quanto ao seu processo de alfabetização acadêmica no exercício do apoio pedagógico, a qual se explica, possivelmente, pelo fato de também não lhe ter sido ofertadas formas de acesso satisfatórias para apropriação da escrita acadêmica:

Excerto 23 – APOIADORA Taís: principalmente **no apoio pedagógico porque é muito complicado pra mim** mas assim como e principalmente porque ela já tá mais nos períodos finais e eu tô iniciando na universidade então **questão de da própria escrita mesmo é do/de produzir material de produzir slide essas coisas** eu é:: **tenho que pesquisar bastante pra poder suprir o grau dela que já é mais avançado** que eu e:: e poder até assim superar o que eu sabia e que às vezes estava errado enfim essas coisas como ela é do mesmo centro que eu ... ela é daqui do cchla só que assim às vezes tem umas coisas bem distintas do nosso curso é diferente [...] apesar de sentir

principalmente nas questões gramaticais principalmente nessas questões

Dada a sua realidade de ingressante na universidade e de sua apoiada já estar em períodos finais, Taís ressalta que sente dificuldades, quanto a algumas práticas de escrita acadêmica “da própria escrita mesmo é do/de produzir material de produzir slide” e com a intenção de efetivar seu apoio com sucesso “pra poder suprir o grau dela”, um recurso é “pesquisar bastante”. Algo que interpretamos, também, a partir da fala dos apoiados, é que as dificuldades por eles mencionadas ainda refletem lacunas da abordagem sobre o aspecto pedagógico, na formação oferecida pelo CIA, a qual consideramos que deveria ser extremamente ressaltada, inclusive, porque existem apoiadores de distintos cursos, que não cursam nenhuma disciplina de teor pedagógico, a não ser os de licenciaturas, e sentem muita dificuldade em se portar para mediar o desenvolvimento de seu apoiado.

Embora o estudante apoiador não atue como professor, atua diretamente na formação do apoiado, por meio de suas práticas mediadoras, logo, podemos afirmar que a sua função é de extrema importância e requer esforço e dedicação, porém, há um fator por eles informado que avaliamos se constituir como determinante externo em seu agir – a falta de reconhecimento por parte da comunidade acadêmica e até mesmo do CIA, a não ser pelo retorno financeiro da bolsa, como podemos observar no excerto seguinte:

Excerto 24 – APOIADORA Raissa: [...] tudo que você vai passando todos os períodos há momentos de de meio que desilusão ((risos)) porque assim você também sente um mecanismo de acessibilidade mas é como se fosse um mecanismo sendo utilizado sem uma sem um retorno claro que a gente tem a bolsa e esse retorno financeiro é/é imprescindível mas assim **não se tem um retorno um re-conhecimento por parte do do próprio cia ou da universidade** é: de você por exemplo está cursando duas praticamente duas graduações enquanto você faz a sua e a também do seu apoiado **porque você acaba tendo que estudar embora você não faça a pro:va por ele mas você estuda com ele é: aprende conteúdo e você não vê é: isso sendo utilizado de alguma forma ...pra pra que seja complementar ao seu curso** então passa de uma satisfação de: sentir-se solidário por estar ajudando e também por estar sendo ajudado financeiramente há há uma satisfação de perai mas como/ como é que eu tô sendo usado aqui? qual que tá sendo meu retorno?

A teoria dos afetos proposta por Spinoza (2014 [1677]), fica explícita na fala dos apoiadores, que ora têm sua potência de agir aumentada, ora diminuída. Na fala da apoiadora em análise, observamos a diminuição de potência de seu agir “tudo que você vai passando todos os períodos há momentos de de meio que **desilusão**”. Ademais, de acordo com Raissa, o apoio não se trata apenas de um ato de solidariedade, mas de um trabalho mesmo que exige o esforço de buscar novos conhecimentos de maneira constante, para tentar sanar as dúvidas do seu apoiado e justifica isso “**porque você acaba tendo que estudar embora você não faça a pro:va por ele mas você estuda com ele é: aprende conteúdo e você não vê é: isso sendo utilizado de alguma forma ...pra pra que seja complementar ao seu curso**”. Realmente, avaliamos que esse poderia ser um ponto positivo a ser repensado pelo programa, a fim de se buscar meios para aproveitar a carga horária exercida pelo apoiador como integrante da carga obrigatória de seu curso, assim como ocorre quando o aluno participa de uma determinada quantidade de palestras e/ou oficinas ofertadas pelos programas de graduação ou pós-graduação e aproveita como crédito, especialmente quando for exigido o suporte pedagógico do apoiador, haja vista as diversas demandas de sua prática.

Além das ações mediadoras do CIA e dos estudantes apoiadores, não devemos deixar de mencionar as realizadas pelos professores, que também são guiadas pelas demandas do aluno apoiado, inclusive pelo modo como os afetos construídos na interação estabelecida entre professor e aluno podem impactar (SPINOZA, 2014 [1677]) o agir do apoiado na inserção do contexto acadêmico, podendo motivá-lo a seguir ou, até mesmo, a desistir do curso superior, conforme ratificado no excerto seguinte:

Excerto 25 – APOIADA Elânia: eu não sei o que seria de mim eu acho que eu teria desistido do curso mas Deus me botou três anjos no meu caminho no meu percurso e eu tive eu não vou nem citar o nome desse professor porque eu acho que isso não é um professor ... professor é aquilo que vê as dificuldades nos seus alunos e trabalha em cima como eu já encontrei vários anjos aqui na universidade como um como uma professora que disse Eu nunca trabalhei com pessoas com deficiência mas a gente vai fazer o seguinte eu vou aprender com você e você vai aprender comigo vai ser uma troca de conhecimento [...] **eu encontrei professores que adaptavam uma prova pra**

marcação sabe? Efe e vÊ e se está se é falso se é verdadeiro ...sabe? que adaptaram prontamente a prova pra mim e **outros não eu não tinha problema de fazer a prova de eu falar e meu apoiador escrever a prova [...]** é MUITO gratificante é gratificante você chegar na universidade você ir você encontrar professores que lhe recebe de braços abertos sabe?[...] **...no decorrer do curso desde do dia que eu entrei aqui eu sei que eu peguei muita pedra Mas também eu encontrei muito corações E é isso que está me motivando a terminar me motivando mesmo**

De acordo com a fala de Elânia, que é impossibilitada de escrever, devido a sua deficiência físico-motora, alguns professores elaboraram algumas ferramentas, na dimensão do agir, para atender a sua demanda, como a adaptação da prova ou a aceitação de o estudante apoiador transcrever a sua resposta **“eu encontrei professores que adaptavam uma prova pra marcação sabe? Efe e vÊ e se está se é falso se é verdadeiro ...sabe? [...] outros eu não tinha problema de fazer a prova de eu falar e meu apoiador escrever a prova”**. A gratidão da apoiada em relação às ações executadas por professores que compreenderam suas singularidades demonstra que a maneira como foi afetada impulsionou sua potência de agir (SPINOZA, 2014 [1677]), conforme ela mesma destaca “desde do dia que eu entrei aqui eu sei que **eu peguei muita pedra Mas também eu encontrei muito corações E é isso que está me motivando a terminar me motivando mesmo**”. Além disso, sua voz confirma o que afirma Leite (2018, p. 43), “uma história pessoal de experiências, marcadamente positivas, acaba possibilitando a constituição de uma autoestima também afetivamente positiva – a sensação de *“ser capaz de”*”.

Assim como essa aluna, tantos outros confirmam a importância do acolhimento do professor e da adaptação de metodologias voltadas a alunos com deficiência no ensino superior, como apresentado nos excertos seguintes de diferentes alunos apoiados:

Excerto 26 - APOIADA Isis: quando eu entrei dentro do curso assim que eu entrei no curso **uma das professoras via as minhas dificuldade não só ela como outras duas professoras do curso** porque assim logo no início eu não tinha contado a minha o meu problema aí no decorrer do curso elas foram vendo **porque assim eu nunca ia Eu nunca conseguia ir de acordo com os outros alunos então ela via as minhas dificuldade as minhas provas que era TOTALmente diferente a escrita a avaliação era totalmente diferente e uma das professoras pegou me levou é: me apresentou até o cia**

[...] Sim logo no início **porque assim eu tentava entender o que eles explicavam e nunca conseguia então assim eu sentia muita dificuldade pra produzir os textos** [sim aí logo depois é: **as professoras foram me ensi/explicando com mais cautela** e foi como eu fui conseguindo ...é:: compreender e consegui fazer os textos corrido

Excerto 27 – APOIADO Raul: a PRE-sença das orientações e essa aproximação por parte do orientador pra analisar o texto influenciou bastante na minha escrita TANTo que melhorou é:: Deveras é: é anti/o orientador chegou a dizer o antigo né no caso que quando eu cheguei no grupo isso eu tinha uma escrita TERrível eram umas construções sintáticas que ele passava o dia todo pra desfazer [...] segundo o orientador houve um melhoramento no vocabulário nas construções sintáticas na aplicação dos sinais de pontuação e isso eu devo REALmente ao orientador

Excerto 28 – APOIADA Natália: E aí engraçado esse Professor foi o mesmo professor que não deixou eu concluir a prova mas ele é um excelente professor quando ele ele soube que eu tinha um tempo adicional ele me permitiu entregar esse relatório no dia seguinte aí isso foi muito bom e ele até reconheceu porque no início ele ele dizia assim tá vendo que você consegue? É::Assistir e fazer? **Eu CONSIgo mas pode ver que o meu texto vai tá engulido vai tá faltando pontuação vai tá péssimo eu entrego qualquer coisa mas vai ser um texto vago sem conclusão eu não vou tá prestando atenção e eu acho que não é coisa só minha não é de qualquer aluno** isso aí não é particularmente meu não é de qualquer aluno e:: E aí realmente **ele reconheceu que depois que eu podia prestar atenção e:: entregar depois saia bem melhor né então fi/ficava bem mais legível né então porque eu pude eu podia** Enfim fazer isso esquematizar minha ideia e poder ordenar no texto

Os excertos acima manifestam uma das grandes dificuldades que graduandos, de um modo geral, afirmam apresentar em seu percurso de formação – a escrita do texto acadêmico. Em se tratando de pessoas com deficiência, isso deve ser observado com maior cautela, tendo em vista que, apesar de tal fato ser considerado normal e parte constituinte do processo de formação, algumas dificuldades e falhas relacionadas à escrita decorrem das particularidades de suas deficiências. Na fala de Isis, ela afirma que alguns recursos são elaborados pelas professoras em virtude da percepção de sua deficiência, como a indicação do CIA e a explicação do conteúdo de maneira diferenciada **“uma das professoras pegou me levou é: me apresentou até o cia; as professoras foram me ensi/explicando com mais cautela”**, de modo

que a afetividade eleva sua potência de agir e muda, inclusive, sua capacidade comportamental cognitiva **“fui conseguino ...é:: compreender e consegui fazer os textos corrido”**. Além disso, Isis justifica, na dimensão das razões para o agir, os motivos de as professoras elaborarem os recursos mencionados **“porque assim eu nunca ia Eu nunca conseguia ir de acordo com os outros alunos [...] porque assim eu tentava entender o que eles explicavam e nunca conseguia”**.

Então, mais uma vez corrobora-se que as demandas dos alunos apoiados, conforme as especificidades de suas deficiências, guiam o agir do outro nas mediações e na elaboração de ferramentas que influenciam o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, suas capacidades cognitivas, como observa-se, também, nas falas de Raul, que afirma ter melhorado sua escrita, inclusive de maneira categórica, por meio de uma modalização lógica **“isso eu devo REALmente ao orientador”**, a partir do recurso **orientações sobre o texto**, elaborado pelo professor **“a PRE-sença das orientações e essa aproximação por parte do orientador pra analisar o texto influenciou bastante na minha escrita TANTo que melhorou”**. Observa-se, ainda, que esse recurso também integra o processo de alfabetização acadêmica e demonstra a importância das formas de acesso ofertadas aos alunos para a sua inserção satisfatória nas práticas de letramento e apropriação da escrita acadêmica.

Do mesmo modo, na fala de Natália, percebe-se que o recurso do tempo adicional para entrega do relatório, acatado pelo professor, também faz parte desse processo, pois o graduando iniciante, independentemente de apresentar deficiência, precisa tornar-se proficiente nas práticas de escrita, mas para isso necessita de tempo para refletir sobre texto, revisar a sua escrita antes da entrega final, porque, quando realizada de maneira apressada, apenas para cumprimento da atividade, apresenta lacunas **“o meu texto vai tá engulido vai tá faltando pontuação vai tá péssimo eu entrego qualquer coisa mas vai ser um texto vago sem conclusão eu não vou tá prestando atenção”**. Isso é corroborado, quando Natália apresenta as razões de sua prática de escrita ter melhorado, após a possibilidade de acesso proporcionada pela metodologia do professor **“porque eu pude eu podia enfim fazer isso esquematizar minha ideia e ordenar no texto”**. Portanto, é notável que a orientação, o acompanhamento, o feedback e o ritmo de trabalho são imprescindíveis para o

progresso do aluno na escrita, ou seja, como destaca Pereira (2019b, p. 254), antes mesmo da escrita de gêneros textuais que circulam na universidade, é preciso “criar condições para o planejamento, a execução e a análise da pesquisa empreendida e, em seguida, proporcionar aos graduandos momentos de vivência e experimentação com a escrita que prevejam aprendizagens e desenvolvimento”.

Outro aspecto ressaltado pelos apoiados e de grande valia para um contexto inclusivo na universidade é a elaboração de atividades práticas e concretas pelo professor:

Excerto 29 – APOIADO Luan: as avaliações normais tipo eu fiz uma avaliação aí as vezes e/eu sabia que eu tinha um potencial de tirar uma nota maior mas às vezes a gente sempre estuda pra tirar uma nota máxima e às vezes não consegue aí o professor dizia Luan bora fazer o seguinte eu dizia bora sua nota aqui tipo eu tirei um 9.3 em físico-química com ele aí ele disse assim Luan vamos deixar esse 9.3 aqui **eu vou fazer uma nova prova com você vou lhe dar um novo período um novo período pra você estudar pra fazer essa prova** aí caso sua nota seja maior do que o 9.3 a gente substitui se não for fica 9.3 aí eu dizia certo **aí a gente também trabalhava assim às vezes era tipo com atividade prática me levava lá pro laboratório e dizia assim olha a turma vai fazer a prova sobre isso vamos fazer essa atividade aqui no laboratório** que era a mesma que a turma ia fazer no papel só que a gente fazia no laboratório ficava mais fácil e até pra aprender é bE:m mais fácil

Excerto 30 – APOIADA Isis: a professora de metodologia ela ela ajuda ela traz bem mais ideia é:: as aulas ela **ela faz ... data show né: é mais visual torna mais fácil**

Tanto a fala de Luan, quanto a de Isis destacam as ações mediadoras realizadas, eticamente, pelos professores, pensando nas especificidades de seus alunos e demonstrando a empatia com o outro e o agir em conjunto. Na fala de Luan, por exemplo, ele apresenta que um instrumento utilizado por seu professor, o qual reconhecia sua capacidade, era dar uma nova oportunidade para realização da prova com um tempo maior para estudo **“eu vou fazer uma nova prova com você vou lhe dar um novo período um novo período pra você estudar pra fazer essa prova aí caso sua nota seja maior do que o 9.3 a gente substitui se não for fica 9.3”**. Vale destacar que alguns dos recursos e estratégias elaboradas pelos professores, quando pensados sob uma

perspectiva inclusiva, de acordo com nossa interpretação, podem ser contributivos para todos os alunos e não somente para os apoiados, conforme propõe a teoria do Design Universal de Aprendizagem, a exemplo das atividades práticas em laboratórios e do uso do data-show, focalizando a percepção visual, além da avaliação qualitativa, já que somente as provas avaliativas não são suficientes para medir o potencial do aluno e atividades que aliam a teoria à prática se tornam muito mais significativas para a compreensão dos conceitos e conteúdos.

Ao longo desta seção, conforme os subtemas apresentados no CT1, podemos sintetizar as dimensões do agir presentes nas ações realizadas pelo CIA, pelos estudantes apoiadores e pelos professores, com a finalidade de contribuir para a inclusão do aluno apoiado e que, conseqüentemente, contribuem para o processo de alfabetização acadêmica, no quadro seguinte:

Quadro 11 – Subtemas e dimensões do agir do CT1

Subtemas do CT1	Dimensões do agir
• Ações do CIA	• Dimensão motivacional - O CIA se constitui como determinante externo que influencia o agir do professor com o apoiado, o do apoiador e do próprio apoiado. • Dimensão dos recursos para o agir - ferramentas: estipulação de prazo maior para realização de atividades; falar com o professor sobre as demandas do apoiado e confecção de crachás para os apoiadores. • Dimensão Intencional: contribuir para o acesso, aprendizagem e a permanência dos apoiados na universidade.
• Ações dos professores	• Dimensão dos recursos para o agir - ferramentas: adaptação de provas e de sua metodologia, indicação do CIA e elaboração de atividades práticas e concretas. • Dimensão Intencional: contribuir para a aprendizagem e compreensão dos apoiados na universidade.
• Ações dos estudantes apoiadores e suas dificuldades de execução	• Dimensão dos recursos para o agir - ferramentas: estudar em conjunto com o apoiado; elaboração e entrega de resumos ao apoiado sobre conteúdos vistos em sala, adaptação de atividades e de

	espaços, imersão do apoiado em atividades práticas. • Dimensão motivacional - Determinantes externos que interferem em seu agir: lacunas na formação ofertada pelo CIA, a demanda de manter o CRA segundo a média do centro e a falta de reconhecimento pela comunidade acadêmica e até pelo CIA. • Dimensão Intencional: contribuir para o acesso, aprendizagem e a permanência dos apoiados na universidade e manter a bolsa ofertada pelo CIA.
--	---

Fonte: Própria autora

Infelizmente, embora os alunos apoiados tenham ressaltado que os professores realizem ações mediadoras que objetivam incluí-los no âmbito acadêmico, ainda são recorrentes ações excludentes realizadas por alguns deles, que acabam negando a presença daqueles nesse espaço, o que foi confirmado tanto nas falas dos apoiados quanto nas dos apoiadores, conforme veremos na seção seguinte.

5.2.2 CT2 - Ações que configuram a neg(ação) aos alunos apoiados

Muitas das atitudes desenvolvidas por diferentes agentes –professores, estudantes apoiadores, colegas de classe- quanto à recepção de alunos com deficiência no âmbito universitário, podem acarretar consequências negativas e atrapalhar a integração e o desenvolvimento das práticas letradas nesse espaço. Conforme a fala dos alunos apoiados, algumas ações praticadas por determinados professores se tornam de caráter excludente e acabam menosprezando a presença desse público na universidade, afetando-lhes negativamente, inclusive, pelo papel de mediador que exerce o educador no processo de ensino-aprendizagem,

A figura do professor tem a função específica de possibilitar que o aluno se aproprie do acervo cultural já produzido pela humanidade, dando-lhe instrumentos para compreender o mundo que o cerca, transformando-o e transformando-se” (TASSONI; SILVA; FORNER, 2018, p. 113).

Podemos confirmar essa afirmação, no excerto seguinte:

Excerto 31 – APOIADA Elânia: Eu tive muita muita dificuldade não só no sentido da escrita como também no sentido de não ter professores capacitados pra atender a demanda de pessoas com deficiência ... é:: não só a físico-motor como a visual, a auditiva e outros outros tipos de deficiência ... [...] Olha poucos poucos professores é:: adaptavam né? e outros não eu passei eu tive um episódio com um professor que isso me marcou e quase me fez desistir do curso devo foi de eu conversar com ele para mim contar meu então vamos fazer uma chamada oral aí eu fui ele me tirou de sala de aula me levou para o ambiente dele escreveu o o assunto no quadro quando chegou no ambiente ele pediu pra mim falar o que tinha escrito no quadro não me falou o que era mas eu me lembrei das perguntas porque como eu não escrevo eu adquiri um método de:: decorar as coisas eu respondi tudinho que ele perguntou quando foi eu fui saber da nota ele tinha dado a nota a todo mundo e nada da minha aí eu me levantei professor e a minha nota? ele foi quem é você? Eu sou Elânia aluna que: não escreve e passou pe-la: pela prova de chamada oral Que prova? ele respondeu é um zero ele me deu um ze-ro sabe? uma pessoa totalmente fria uma pessoa totalmente prepotente que é como eu disse eu ele não era pra tá na área de educação por não saber lidar e uma não só foi eu com deficiência que que passei por essa dificuldade com esse professor é:: no segundo período eu eu conheci um amigo que é cadeirante que quase chegou a via de fatos com esse professor ... né? **e depois ele perguntou o que é que uma deficiente visual estava fazendo em sala de aula do mesmo jeito ele fez essa mesma pergunta como foi que eu entrei na universidade?** aí eu fui perguntei a ele como é que o senhor entrou? quer dizer que pessoas com deficiência não pode frequentar um/uma universidade? **É isso esse problema que a gente enfrenta aqui na universidade por ser deficiente**

Na fala de Elânia, fica claro que a ação realizada pelo professor de negar a possibilidade da presença de um aluno com deficiência na universidade lhe afeta de um modo negativo **“ele fez essa mesma pergunta como foi que eu entrei na universidade? [...] É isso esse problema que a gente enfrenta aqui na universidade por ser deficiente”** e isso se dá, conforme podemos interpretar, devido a um determinante externo, no plano coletivo, **“não ter professores capacitados pra atender a demanda de pessoas com deficiência”**.

Outras ações excludentes aludidas pelos apoiados são a falta de adaptação e de acessibilidade advinda dos professores, conforme observado no excerto seguinte:

Excerto 31 – APOIADO Tarso: não há adaptação os professores de filosofia eles não se adaptam pra deficiências seja o cara deficiente ou não eles **NÃO** vão adaptar então existe uma normatividade de agir que oriundo de cada indivíduo que compõe o quadro da docência do curso de filosofia mas nenhum desses indivíduos eles dão a possibilidade a acessibilidade do aluno

De acordo com a fala de Tarso, uma ação excludente realizada pelo professor é a não adaptação de atividades **“os professores de filosofia eles não se adaptam pra deficiências seja o cara deficiente ou não eles NÃO vão adaptar”**, a qual, segundo ele, ocorre devido a um determinante externo **“existe uma normatividade de agir que oriundo de cada indivíduo que compõe o quadro da docência do curso de filosofia”**. Nesse sentido, interpretamos, a partir da fala do apoiado, que essa “despreocupação” com o ato pedagógico, com uma metodologia inclusiva não se restringe ao aluno com deficiência, pois, possivelmente, os professores de Filosofia, assim como de outros cursos, não se preocupam em alfabetizar academicamente seu aluno quanto às práticas de leitura e escrita e esperam que ele já domine tal competência ou ainda avaliam, erroneamente, que essa seja uma reponsabilidade exclusiva dos professores da área de Língua Portuguesa. Todavia, como destaca Carlino (2013), as ações para o processo de alfabetização acadêmica devem ser implementadas em nível institucional e didático em todas as disciplinas para favorecer a participação dos alunos nas práticas de letramento de suas culturas disciplinares. Coincidentemente, a fala de um apoiador que cursa Filosofia, reforça essa compreensão de Tarso sobre os professores de sua área, conforme podemos observar na seguinte fala:

Excerto 32 – APOIADOR Mário: mas por exemplo os professores eles não tão nem aí se o aluno é: entendeu? O o aluno tem deficiência por exemplo porque como ela falou a gente precisa adaptar o digamos o resumo quando eu apoiei um TDAH os professores de filosofia eles num tão ... **parece que eles não tão a par dessas informações parece que é uma coisa exclusiva pra eles** aí eu como estudante apoiador aí eu tive que: preparar resumos de acordo com a deficiência da pessoa

De acordo com Mário, os professores invisibilizam os alunos com deficiência **“os professores eles não tão nem aí se o aluno é: entendeu?”** e

ele tenta justificar a razão desse agir “**parece que eles não tão a par dessas informações parece que é uma coisa exclusiva pra eles**”, fato que nos surpreende, de certo modo, já que a Filosofia é vista como uma área do saber que ajuda a exercitar e desenvolver as habilidades do pensar, a refletir e a entender as transformações da vida e das coisas²¹, mas na prática, alguns formadores não parecem valer-se de tal compreensão, conforme a fala dos alunos entrevistados, e para além da informação, parece faltar a sensibilidade para com o outro. A fala de Mário revela algo ainda mais amplo - a escassez de reflexões acerca da formação continuada de formadores para ensinar em uma perspectiva inclusiva- conforme já argumentado por Paulino (2020, p. 14): “durante o exercício do seu trabalho, é preciso que tanto o professor em formação quanto o formador, seja colocado em situações reais do contexto educacional para que possa se sentir apto para atuar frente às demandas reais”. Essa ausência de formação, no contexto em análise, afeta tanto apoiados quando estudantes apoiadores.

Excerto 33 – APOIADA Natália: Não pelo contrário a professora de metodologia inclusive ela eu tou com vontade de inclusive imprimir os materiais eu a compreendo porque eu vi/eu passei por isso com MEU médico eu disse eu fui bem relutante com a com o diagnóstico e ele é ele me mandou eu ler me informar me deu umas indicações de artigo mas **ela é um pouquinho preconceituosa** em relação a isso ela chegou pra mim e disse assim mas você é uma pessoa normal mas eu todo mundo é pessoa normal cara eu também sou normal mas é **porque não tá na região do visível a gente geralmente não aceita né se eu não tivesse uma perna** mas assim infelizmente é assim né tem é infelizmente o que a gente não vê e a gente não entende a gente não aceita né e **a professora ela tem essa dificuldade ela teve dificuldade de me dar um tempo adicional ela não aceitava não aceitou me dá um tempo a mais** tipo assim ela disse que já foi um prazo muito grande e minha apoiadora é que disse assim mas Professora mesmo o prazo sendo muito grande foi o prazo que a senhora deu aos outros alunos ela tem direito a 50% do prazo a mais a senhora não recebeu o memorando? SIM mas foi um prazo muito grande não dava pra você não? Eu mas eu tenho outras demandas professora **isso me exige muito também assim CA:ra você ter que tá falando sabe?**

²¹ Segundo Tassin, “[...] a meta da filosofia é ‘formar e exercer formalmente o pensamento’, ou seja, ‘ensinar a pensar especulativamente’ [...]?” (1986, p. 3).

Já de acordo com a fala de Natália, o determinante externo que influencia o agir da professora é o seu preconceito, o qual lhe influencia a não aceitar a questão do tempo adicional, que é um direito da aluna apoiada. Essa justifica que isso ocorre, na dimensão das razões para o agir, porque sua deficiência não é visível **“porque não tá na região do visível a gente geralmente não aceita né se eu não tivesse uma perna”** e essa ação lhe afeta negativamente, porque se torna exaustivo o fato de, a todo momento, ter que lembrar ao professor, a sua deficiência e os direitos garantidos por lei **“isso me exige muito também assim CA:ra você ter que tá falando sabe?”**. Então, depreende-se que esses são aspectos, dentre outros que veremos a seguir, que desestimulam o aluno com deficiência a permanecer no curso superior e, conseqüentemente, dificultam a sua inserção nas práticas sociais do letramento acadêmico, pois, além de se adaptar à demanda de atividades, o aluno enfrenta, antes de tudo, o preconceito do professor em sala de aula.

Excerto 34 – APOIADA Isis: ainda encontro né? **essas dificuldades entendimento de alguns professores** também que eu não tive eles num entende né? **A deficiência as limitações eles num/a maioria não entenderam não [...]** eu cheguei até a falar **aí teve professor que achou que era preguiça Tem professor que FA-la demais e eu não entendo não ... é muita coisa [...]** **NÃO não adaptam não** é do mesmo jeito que é pra o aluno tem que ser do mesmo jeito é esse aí que fica difícil

Excerto 35 – APOIADO Simão: Na verdade foi **uma professora só ela não ela não cedia não cedia o material não deixava tirar foto não não fazia uma descrição é:: que fosse possível o entendimento é:: dava aula sempre muito longe de onde eu no lugar da sala que eu estivesse ela dava aula mais longe não se comunicava diretamente a mim**

Tanto a fala de Isis quanto a de Simão apresentam recursos no agir do professor, que, na verdade, colaboram para a negação e exclusão ao apoiado, seja no plano coletivo, com as seguintes ações **“Tem professor que FA-la demais [...]** **NÃO não adaptam; ela não ela não cedia não cedia o material não deixava tirar foto não não fazia uma descrição é:: que fosse possível o entendimento é:: dava aula sempre muito longe de onde eu no lugar da sala que eu estivesse ela dava aula mais longe não se comunicava diretamente a mim”**, quanto no individual, dada a capacidade mental de compreensão de

alguns professores em relação ao aluno **“A deficiência as limitações eles num/a maioria não entenderam não [...] aí teve professor que achou que era preguiça”**. Os dois excertos acima corroboram, ainda, a resistência que alguns professores têm em contribuir para o desenvolvimento do aluno apoiado, não compreendendo, pois, que há alunos com alguma deficiência intelectual, invisível aos olhos, a qual retarda o desenvolvimento nas atividades de maior complexidade, conforme afirmado pela aluna autista: **“eu não entendo não ... é muita coisa.**

Em consonância com as representações dos alunos apoiados sobre algumas ações desenvolvidas por determinados professores, no ensino superior, que acabam obstruindo seu desempenho acadêmico, apresentamos, mais excertos dos estudantes apoiadores que confirmam essas ações excludentes:

Excerto 36 – APOIADORA Ilma: mesmo que não saiba a Libras né? de questioná-la em sala de aula é:: se ela tiver uma dúvida de dar mais espaço pra ela na sala de aula **a gente vê assim ainda MUito que os professores assim como não sabem falar LIBRAS é:: tem aquele receio de se aproximar entendeu?** mas que isso não tem nada a ver pra se comunicar dá um jeito né tem o intérprete tem o apoiador que sabe alguma coisa

Excerto 37 – APOIADORA Olga: às vezes ele tem alguma necessidade especial por exemplo é: HOje ele tá com MUIta dor e eu sei que ele já me falou eu já vi que quando ele tá com muita dor ele tipo ele não aguenta ficar sentado em pé deitado entendeu porque é uma dor teRRível e **às vezes o professor os professores nem todos os professores entendem sabe porque a a deficiência dele não é uma coisa assim sabe tão nítida** por exemplo visual ou então ele precisa de cadeira de rodas então eu vejo que ele tá tendo tem um pouco às vezes dessa dificuldade entendeu é tanto que agora nesse novo período é:: ele tá me apresentado né pros novos professores e **o professor pergunta mas tu precisa de apoio pra quê?** entendeu sempre é essa coisa os professores às vezes num entendem muito bem

Excerto 38 – APOIADORA Nair: certo porque por exemplo ele tem uma dificuldade pra ler os slides que os professores passam e muitos **professores não querem disponibilizar esse slide** mas é: na formatação da escrita dele não

Excerto 39 – APOIADORA Ellen: São as questões referentes **as barreiras atitudinais**, partindo principalmente dos professores que em sua maioria não se comprometem com a

educação inclusiva e com isso, **acabam não trazendo matérias/aulas acessíveis.**²²

Como destaca Dantas, R. (2019), para se ter melhorias na formação, é imprescindível “a promoção de ações que possibilitem um despertar da sensibilidade e da responsabilidade para o trabalho inclusivo. [...] A criação de um espaço formativo que valorize a dimensão *ética* que perpassa e constitui o humano, o professor (p.169)”. Então, acolher e se permitir conviver com o outro trata-se de uma questão ética, principalmente, se considerarmos o papel que assume o docente na sociedade, independentemente do nível em que atue, seja educação infantil, básica ou superior. Contudo, não é o que confirma a fala dos estudantes apoiadores, em suas vivências acadêmicas.

O que fica nítido é que, muitas vezes, o aluno com deficiência se torna até invisível, porque o professor acaba interagindo com o apoiador ou intérprete, embora seja seu dever social, diante do papel que exerce em sala de aula de mediador, interagir com o aluno apoiado. Na fala de Ilma, por exemplo, ela explicita o motivo do agir excludente do professor “**os professores assim como não sabem falar LIBRAS**”, ao não se aproximar do apoiado “**tem aquele receio de se aproximar**”, embora ela não concorde que essa seja uma condição necessária. Já nos excertos de Olga, Nair e Ellen, evidenciamos alguns determinantes externos que configuram as barreiras atitudinais de determinados professores e a negação do apoiado, interferindo em seu desenvolvimento, como a incompreensão desses professores quanto à deficiência do aluno e sua necessidade de apoio, a não disponibilização dos slides e a inacessibilidade de materiais trabalhados em sala de aula.

Por fim, somado a esses determinantes externos, outra ação que se torna de caráter excludente, aludida pelos estudantes apoiadores, é a falta de uma explicação mais aprofundada quanto a conteúdos mais complexos e específicos da área, já que eles acabam não suprimindo essa demanda de apoio, por serem, em algumas situações de apoio, pertencentes a outra área, como podemos comprovar no excerto abaixo:

²² O excerto não contém formato de transcrição igual aos outros exemplos, por se tratar de uma entrevista respondida via e-mail por escrito.

Excerto 40 – APOIADORA Olga é:: em qualquer momento de atividades às vezes era um pouco complicado assim ela era de TO eu sou de tecnologia de alimentos dois mundos assim completamente diferentes então ela ela precisava mais de minha ajuda por exemplo na questão de escrever algumas coisas e algumas vezes **eu tinha uma certa dificuldade porque não era um assunto que eu entendia muito bem por exemplo ela tinha uma aula que era voltada pra cadeira de rodas Aí tipo você tinha que entender um monte de coisa técnica entendeu sobre aquilo que eu não entendia por eu não ser do curso** entendeu aí muitas vezes tem algumas coisas assim que realmente até os próprios alunos que estão ali pra aprender não conseguia explicar a ela **então às vezes o que eu sentia um pouco de falta era que os próprios professores sabe em algumas coisas assim mais específicas dessem uma descrição melhor** pra ela entendeu pra que ela conseguisse entender

Na fala de Olga, percebe-se que a explicação detalhada dos professores quanto a assuntos mais específicos de cada área deveria ser um recurso utilizado em seu agir para com os alunos apoiados, enquanto capacidade comportamental, a fim de que houvesse uma compreensão adequada do conteúdo pelo apoiado “pra que ela conseguisse entender”, uma vez que há apoiadores que são de outra área, como no contexto em análise “ela era de TO [Terapia Ocupacional] eu sou de tecnologia de alimentos”.

Quanto as dimensões do agir que perpassaram o subtema do CT2, observamos a preponderância de determinantes externos que nos justificam as ações que configuram a negação aos alunos apoiados, conforme elucidado no quadro abaixo:

Quadro 12 – Subtemas e dimensões do agir do CT2

Subtemas	Dimensões do agir
Ações excludentes dos professores	Dimensão motivacional - Determinantes externos: Falta de professores preparados para atender a demanda de pessoas com deficiência; o preconceito de alguns professores e sua incompreensão quanto à deficiência e demanda do apoiado e a inacessibilidade de materiais trabalhados em sala.

Fonte: Própria autora

Conforme observa-se, o modo como o professor é predominantemente representado pelos alunos apoiados e apoiadores, “o professor não sabe”, “não compreende”, “não adapta”, “é preconceituoso” nos faz pensar na necessidade urgente de uma formação na perspectiva inclusiva para os formadores, como defendido por Paulino (2020), e no quanto isso pode afetar na produção escrita final do aluno com deficiência. Tal fato é reforçado, ainda, por ações excludentes de alguns professores no processo de mediação, como já elucidado ao longo desse subtópico, como a negação da presença do aluno com deficiência na universidade, falta de adaptação das atividades e inacessibilidade aos materiais trabalhados em sala, invisibilidade do aluno com deficiência em sala de aula e consequente falta de interação, preconceito e não-aceitação do tempo extra pelos professores e falta de explicação mais detalhada de conteúdos complexos e específicos da área.

Diante dessas ações de alguns professores que negam o aluno apoiado, cabe-lhes ser protagonista do próprio agir e desenvolver ações, em relação às próprias necessidades, como elaborar estratégias de estudos, mesmo que apresente dificuldades correlacionadas as suas deficiências, como analisado no próximo tópico.

5.2.3 CT3 - Ações dos alunos apoiados em relação às próprias demandas

Carvalho (2017) destaca que:

Tornar-se academicamente letrado implica, em sala de aula do ensino superior, durante toda a trajetória do curso, a utilização de estratégias eficazes que correspondem às diferentes demandas ou práticas sociais do contexto acadêmico (p. 197).

Dadas essas exigências, muitos dos alunos novatos elaboram estratégias de estudo, para tentar supri-las e desenvolver habilidades de leitura e escrita acadêmica, essenciais para um bom desempenho durante a formação no ensino superior. Do mesmo modo, ocorre com os alunos apoiados que desenvolvem ações correlacionadas as suas deficiências, as quais lhes permitem se tornar protagonistas de seu agir:

Excerto 41 – APOIADA Natália: mesmo eu tendo esse privilégio não é privilégio né essa essa diferença né dos outros alunos de **por eu ter déficit de atenção de poder em outro momento** é: porque eu tenho outro momento mas eu não tenho tanto tempo então eu separo uma hora de.. agora mas eu não pesquiso sobre aquele assunto então eu tenho que daquelas aulas tirar aquelas ideias aí eu acho que me estimula mais a escrever e aí **eu tenho que escrever um texto toda semana eu tenho que escrever um texto que teve uma semana que foram dois textos** né é como se fosse uma redação porque **a gente no Brasil é educada a marcar x né e aqui na universidade estimula a escrever e a discorrer sobre e a pensar eu gosto dessa ideia de pensar de discorrer** eu tento estimular isso lá em casa com minha filha [...] hoje eu tento exercitar mais a escrita então quando eu vou escrever eu primeiro boto tópicos e depois começo a ordenar mas eu tinha muita dificuldade de escrita por conta disso ou eu repetia ou eu pulava E a/até hoje eu pulo muito os termos né e tenho muita dificuldade em digitar inclusive pra mim a Escrita manual é mais fácil [...] antes eu eu realmente eu não sabia estudar **antes agora eu tô a/aprendendo a estudar porque eu esquematizo agora e faço mapa mental né eu boto a ideia no centro porque realmente minha mente é muito confusa e cheia de ideias** então eu tenho que ir fazer isso e botar no papel na escrita

Normalmente, a escrita e os gêneros textuais – resumos, esquemas, mapas mentais etc -intermedeiam o processo de desenvolvimento do letramento acadêmico do graduando, o que evidencia que a linguagem funciona como um instrumento facilitador de sua atividade. Com Natália, isso ocorre, desde a fase inicial que configura o processo de alfabetização acadêmica, uma vez que a aluna compreende que, em seu processo de inserção nas práticas de escrita acadêmica, precisa exercitar sua escrita e recuperar as ideias centrais da aula, para estudar. Tendo em vista o determinante externo de ter que elaborar textos diversos na universidade “eu tenho que escrever um texto toda semana [...] aqui na universidade estimula a escrever e a discorrer sobre e a pensar”, ela afirma que uma capacidade comportamental desenvolvida para suprir sua demanda, no plano dos recursos para o agir, dado o seu déficit de atenção e sua dificuldade de escrita, é a sistematização “quando eu vou escrever eu primeiro boto tópicos e depois começo a ordenar”, fato que lhe permite avaliar que antes não sabia estudar, mas que hoje está aprendendo, quando explica o motivo de afirmar isso “**porque eu eu esquematizo agora e faço mapa mental né eu boto a ideia no centro porque realmente minha mente é muito confusa e cheia de ideias**

então eu tenho que ir fazer isso e botar no papel”. Percebe-se, nesta última fala, que a aluna já remete à apropriação de usos sociais da escrita que configuram o desenvolvimento do letramento acadêmico e o domínio de determinados gêneros.

Uma reflexão significativa sobre as práticas de letramento na educação básica, quanto às práticas de leitura e escrita ainda apontada pela aluna, ocorre quando essa afirma que **“a gente no Brasil é educada a marcar x né e aqui na universidade estimula a escrever e a discorrer sobre”**, corroborando o que argumenta Carlino (2003) em seus estudos:

O nível superior exige que os alunos analisem e apliquem o conhecimento ensinado, enquanto o ensino médio espera que ele seja reproduzido. Na universidade se propõem diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno são propostas na universidade; em oposição, o ensino médio ensina que o conhecimento é verdadeiro ou falso.²³ (CARLINO, 2003, p. 410, tradução nossa)

Mesmo elaborando suas estratégias de estudo, Natália reconhece que algumas dificuldades vinculadas à escrita são intimamente relacionadas à deficiência que apresenta – TDAH-, como podemos confirmar em sua fala:

Excerto 42 – APOIADA Natália: eu tenho dificuldade pra escrever é:: ordenar as ideias né minha dificuldade de escrita na verdade é uma dificuldade de ordenação de ideias né? Hoje eu entendo isso porque eu entendo o meu problema é:: eu eu pulo eu pulo muitas letras e às vezes eu tento escrever uma letra e sai outra por exemplo às vezes eu quero escrever o b e sai o d aí hoje eu sei que é quando eu tento escrever rápido ...da minha cognição é afetada duas partes a lentidão eu sou lenta e eu não consigo fazer duas coisas ao mesmo tempo então provavelmente se eu falho nesse sentido é porque eu eu me distraí com outro pensamento é:: esse desfoque e essa desavença é muito forte então assim essa dificuldade de coordenar os pensamentos então acaba na escrita [...] mais é nessa questão dessa burocraciazinha né? [das regras né?] de de e agora? o que é isso? é um resumo? É a capa? O sumário? Enfim ORGANização né? Porque na verdade O que é afetado em mim é:: quando eu eu busquei me entender é justamente isso né o que me afeta é o locu frontal é a parte do planejamento é a parte de organização que num é só no texto né? [...] você ver metodologia científica

²³ El nivel superior requiere que los estudiantes analicen y apliquen el conocimiento impartido, mientras que la secundaria espera que sea reproducido. En la universidad se proponen distintas perspectivas acerca de un mismo fenómeno; por el contrario, la escuela media enseña que el saber es verdadero o falso (CARLINO, 2003, p. 410).

é a mais simples pra todos e a mais difícil pra mim a MAIS difícil pra os outros é a mais simples pra mim pra você ver né? Os outros decoram as fórmulas eu tenho que saber como deduzir porque eu tenho mais dificuldade de decorar então o que é mais difícil pros outros é o mais fácil pra mim porque as pessoas tem mais dificuldade de deduzir é: a abstração da exatas [...] **tenho dificuldade em em absolver regra porque também isso é de mim é como é quem tem déficit de atenção é:: tem dificuldade em absorver HA-bitos**

No excerto exposto, observamos que, na dimensão dos recursos para o agir, Natália expõe, no plano individual, a capacidade mental que desenvolveu de compreender que seu agir em relação as suas dificuldades quanto à organização estrutural do texto e ao atendimento às normas da ABNT, determinante externo, estão associadas a sua deficiência “O que é afetado em mim é:: quando eu eu busquei me entender é justamente isso né **o que me afeta é o locu frontal é a parte do planejamento é a parte de organização** que num é só no texto” e justifica que essa compreensão se dá, porque ela entende seu problema. Além disso, outra dificuldade que ela diz apresentar é a de “absolver regra”, justificando o seu motivo particular “porque também isso é de mim é como é quem tem déficit de atenção”. Dessa forma, observa-se que a aluna apoiada compreende sua diferença como algo identitário, constitutivo e não como um motivo para se sentir inferior.

A partir da fala de Natália, fica claro que a função epistêmica da escrita “escrever para aprender” (NAVARRO, 2018) contribui para o agir linguageiro e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento, o que é corroborado por outra aluna-apoiada da área de Letras, que não consegue escrever, ao se referir à importância do ato da leitura para o processo de aprendizagem:

Excerto 43 – APOIADA Elânia: oh eu tenho várias estra/estratégias sabe? É: a últi/a a última prova que eu fiz foi de histó é:: foi de portuguesa **eu passei a manhã toda e quase a tarde toda estudando com minha amiga/amiga que eu digo mas é a minha apoiadora** e amiga também e eles fica se tornando até meus filhos porque pela idade tem idade de ser meus filho a gente ela fala eu leio/leio sozinha e depois ela ler em voz alta pra mim aí assimilando e de noite ela enviou uma/uma videoaula sobre o assunto e eu assisti a videoaula eu escutei e fiz a prova com a professora é **os meus método é esse ... ler, é escutar outra pessoa lendo e assistindo microaulas** [...] a gente trocava de texto pra gente ter uma base e ter uma ideia daquilo que a gente queria colocar no artigo **e é muito MUITO difícil e**

muito estressante mas como a gente tem que ter uma/uma base né daque/daquele conteúdo e ter um norteamento se é aquilo mesmo que a educação propõe pro aluno então a gente tem que se dedicar então mesmo eu não escrevendo eu tinha que me dedicar a leitura e era assim era eu lendo um negócio quando a gente via que aquele negócio era bom eu botava pra ele ler novamente e a gente tin/tinha uma ideia e a gente colocava no texto

Na fala de Elânia, ela afirma desenvolver várias estratégias de estudo que se constituem como ferramentas para o seu agir linguageiro, como estudar em conjunto com a apoiadora, ler, escutar outra pessoa lendo e assistir microaulas e, mesmo avaliando como “muito difícil e muito estressante” esse processo de compreensão e apropriação das práticas de escrita acadêmica que configuram a alfabetização acadêmica, tendo em vista também a sua dificuldade singular de não poder escrever, ela reconhece que um recurso importante por ela desenvolvido foi a dedicação à leitura “era assim era eu lendo um negócio era bom eu botava pra ele ler novamente e a gente tinha uma ideia e a gente colocava no texto”. Isso demonstra seu protagonismo e as responsabilidades assumidas diante da escrita de um texto, porque as ideias a serem apenas transcritas pelo estudante apoiador devem partir dos conhecimentos desenvolvidos pelo apoiado. Além disso, acreditamos que suas ações associam-se também a sua capacidade comportamental, isto é, a sua tomada de consciência sobre o seu papel de futura professora, tendo em vista um determinante externo que diz respeito ao currículo proposto pela universidade para sua formação **“mas como a gente tem que ter uma uma base né daque-daquele conteúdo e ter um norteamento se é aquilo mesmo que a educação propõe pro aluno”**.

Mesmo elaborando tais estratégias, Elânia, assim como outros apoiados, não deixa de ressaltar os fatores que dificultam o seu processo de compreensão e aprendizado, relacionados à alfabetização acadêmica, e evidencia a importância da leitura e da escrita nesse processo, correlacionados às suas particularidades. Vejamos:

Excerto 44 – APOIADA Elânia: Eu leio sempre leio pelo menos umas cinco seis vezes porque tem texto que você compreende mais rápido e tem texto que você demora compreender como eu não escrevo eu sempre di/digo isso a

professora né e é uma norma aqui na universidade pra pessoas com deficiência eu posso entregar o meu meu trabalho até com uma semana diferente dos outros que pode entregar antes porque O que hou/ **o que você escreve você vai estudando e escrevendo você assimila melhor e eu não escrevo então tem coisa que eu vou assimilar daqui a uma semana até daqui a quinze dias** e tem leitura que eu posso assimilar mais mais rápido e tem coisa que não eu tenho que ler o texto pelo menos umas vinte vezes pra assimilar isso é a minha vida cotidiana ((risos))

Conforme se observa, Elânia enfatiza que a leitura é o recurso mais utilizado por ela, devido a sua deficiência em não poder escrever, então afirma ler diversas vezes, explicando o motivo, na dimensão das razões para o agir, **“porque tem texto que você compreende mais rápido e tem texto que você demora compreender”**. A aluna ainda demonstra compreender que a escrita é um recurso fundamental para o estudo e assimilação das ideias, tendo em vista que, segundo ela, **“o que você escreve você vai estudando e escrevendo você assimila melhor”**. Dessa forma, observa-se que a prática da escrita é fundamental para o processo introdutório do aluno no contexto de ensino superior, no que diz respeito a processos de compreensão, de desenvolvimento cognitivo, de como atender às tarefas e aos textos. Tal fato permite observar, também, que, embora seja cumprido o que lhe é de direito, conforme as normas institucionais - um espaço a mais para entrega de trabalhos “uma norma aqui na universidade pra pessoas com deficiência eu posso entregar o meu/meu trabalho até com uma semana diferente dos outros que pode entregar antes”-, para a aluna equivale a um período regular, tal qual o prazo ofertado aos alunos que não apresentam deficiência, devido à especificidade de sua demanda.

Outra estratégia destacada pelo aluno apoiado que se configura como instrumento para seu agir linguageiro é a busca por “estudo complementar fora da universidade”, seja por meio de monitorias ou videoaulas e o contato direto com o professor:

Excerto 45 – APOIADO Simão: eu recorria às meninas pra tentar fazer a descrição ao máximo e a mesma coisa **procurar monitorias procurar estudo complementar fora da universidade** [...] funciona melhor pra mim eu faço a leitura pra mim eu complemento com videoaulas eu não faço muitos resumos não [...] eu mesmo escrevo faço a resolução das

questões **e peço pros professores trazerem a prova em fonte ampliada geralmente fonte no mínimo vinte**

Interagir com o professor e expor as próprias dificuldades, como faz Simão **“peço pros professores trazerem a prova em fonte ampliada geralmente fonte no mínimo vinte”** é uma importante ferramenta para o aluno apoiado, haja vista que, muitas vezes, o professor não desenvolve ações inclusivas, porque desconhece a demanda de seu aluno, então, nada melhor que o próprio diálogo, pois como afirma Freire (1980, p. 42), “o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”.

Se as dificuldades intrínsecas ao processo de leitura e escrita são comuns a todo e qualquer estudante, no que diz respeito aos surdos, a situação se torna ainda mais complexa e desafiadora, pois como afirma Valentini e Bisol (2011), enquanto a língua de sinais é visual e espacial, a língua portuguesa é auditiva e oral, o que determina que os canais de recepção e de emissão são diferentes, assim como o processo de aprendizagem, que passa por estágios de interlíngua, em direção ao português escrito.

Vejamos o relato de uma colaboradora surda, a partir da voz de sua intérprete:

Excerto 46 – APOIADORA Ivna: atividade adaptada ela disse que não teve ela sentiu e sente MUltA dificuldade nisso até agora é:: **porque os professores Passam muito texto muita leitura por ela ser surda ela não tem como ... é:: ler fazer essa leitura** então assim ela tá tentando né Tá se esforçando [...] no início ela disse ela Achou mUltO difícil os conteúdos os textos a forma é **porque ela é surda Então por ser surda** como eu vou fazer um texto um texto acadêmico **se eu não conheço que tenho a minha escrita diferente a minha a forma de escrever de um surdo é diferente como é que eu vou fazer isso** Se o professor não aceitar a forma que eu escrevo então assim foi muito difícil ela lutou muito por isso vem lutando na verdade é um direito de um surdo de ter uma atividade alguma coisa adaptada e assim agora tá no segundo período alguns

Conforme observado, Ivna afirma ter muita dificuldade quanto às práticas de leitura e escrita acadêmica, não somente pelas demandas na universidade “porque os professores passam muita leitura” e por não ter atividades adaptadas, mas por não ter se apropriado ainda dos usos sociais da escrita acadêmica e devido a sua maneira de escrever ser diferente da escrita de alunos que não são

surdos **“porque ela é surda Então por ser surda** como eu vou fazer um texto um texto acadêmico **se eu não conheço que tenho a minha escrita diferente a minha a forma de escrever de um surdo é diferente como é que eu vou fazer isso”** e isso, provavelmente, não ser considerado em algumas atividades pelos professores, o que se configura como um determinante externo em seu agir. Se nos colocarmos na posição de Ivna, em uma determinada situação que nos fosse exigida a produção de um texto em alemão, tendo como língua materna o português, não conseguiríamos produzi-lo ou, pelo menos, sentiríamos muita dificuldade para produzi-lo.

Então, é totalmente compreensível sua demanda, já que a primeira língua do surdo, não é o português, mas sim a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), naturalmente adquirida, porém o que lhe é apresentado, na universidade, é o português -vale frisar que em sua forma escrita-, que é a língua materna dos indivíduos ouvintes nascidos no Brasil, os quais, a princípio, têm contato com o português em sua forma oral, para depois desenvolver a escrita. Desse modo, a fala de Ivna nos permite interpretar e ratificar o que já foi dito na presente análise: o professor precisa conhecer a deficiência de seu aluno, no intuito de elaborar recursos adequados para seu agir em sala de aula, bem como se preocupar não somente em repassar o conteúdo das disciplinas, mas também com o processo e as práticas discursivas, pois, como defende Carlino (2017), aprender na universidade também depende das condições oferecidas para que o aluno “coloque em marcha sua atividade cognitiva (p. 13)”.

Ainda no que se refere ao relato dos apoiadores que afirmaram ter dificuldades associadas às demandas da deficiência que apresentam, temos o caso de Simão, com baixa visão:

Excerto 47 – APOIADO Simão: tenho baixa visão e:: necessito de auxílio pra pra algumas atividades tanto na sala de aula como extra-sala né que a parte de deslocamento no curso no meu curso né a parte das práticas e **dentro da sala de aula principalmente a questão da descrição do dos materiais da/tem por exemplo tem um slide que o professor tá copiando no quadro um movimento que ele esteja fazendo** aí tudo isso como eu não tenho eu não consigo ter a percepção visual eu necessito desse auxílio que foi o que me fez procurar no CIA [...] dificuldade era mais a questão visual acabo escrevendo um pouco um pouco mais devagar do que que tem a visão normal ... tenho a questão da postura que eu acabo

ficando com a postura errada tenho que me aproximar do papel pra enxergar bem de perto e ...é isso [...]

A partir da fala de Simão, tendo em vista a sua deficiência, podemos observar que algumas ferramentas se tornam indispensáveis para seu agir, tanto em sala de aula, como em seu deslocamento na universidade, como “a descrição de materiais; o auxílio para realização de atividades”, devido às dificuldades que precisa enfrentar, como o fato de escrever mais devagar, não conseguir acompanhar alguns movimentos do professor quando esse está copiando no quadro, por não ter a percepção visual e até no que se refere a sua postura, pois, segundo ele, fica errada, porque ele tem que se “aproximar do papel para enxergar de perto”. Consideramos que esses fatores que também integram o processo de alfabetização acadêmica são os primeiros a serem considerados, ao se pensar na inserção do aluno recém ingresso nas práticas discursivas, em especial o aluno com deficiência visual, porque, se, a princípio, ele não tem acesso à visualização da palavra escrita, sequer poderá se apropriar de outras práticas mais complexas, como a apreensão de determinada teoria.

Para confirmar a dificuldade vivenciada pelos apoiados e os determinantes externos implicados nessa realidade, vejamos a fala da apoiadora de um cadeirante:

Excerto 48 – APOIADORA Raissa: tem uma dificuldade já muito grande que é **a própria INtrodução desse aluno na pesquisa ou que ele seja aceito na pesquisa por outros alunos e outros professores** infelizmente **pela ideia eu acho que talvez a ideia de que o outro tem da incapacidade desse aluno de de contribuir** então é: é algo muito forte e que a gente tem que ficar sempre tanto levantando a estima do aluno que o aluno apoiado pra que ele perceba que ele é capaz que ele pode fazer como há também a dificuldade de introdução por parte de professor e de aluno [...] por exemplo quando se tem coleta de dados em campo ele fica impossibilitado de ir porque ele não consegue transporte é difícil conseguir transporte na universidade VÁrias aulas de campo já foram canceladas porque ele não conseguia porque A UNiversidade não conseguia é: espaço pra que ele participasse entendeu?

O excerto 48 demonstra que o preconceito direcionado à pessoa com deficiência, relacionado às condições de acolhimento do aluno, ainda é um determinante externo, no plano coletivo, que explica as razões do agir de alguns

indivíduos, em especial no âmbito educacional, **“pela ideia eu acho que talvez a ideia de que o outro tem da incapacidade desse aluno de de contribuir”**, os quais, muitas vezes, acabam menosprezando a capacidade do apoiado e contribuindo para a existência de empecilhos em sua vida na universidade, como **“a própria INtrodução desse aluno na pesquisa ou que ele seja aceito na pesquisa por outros alunos e outros professores”** ou de ordem externa, a exemplo da lacuna na oferta de instrumentos adequados que contribuem para o agir do aluno nesse âmbito **“por exemplo quando se tem coleta de dados em campo ele fica impossibilitado de ir porque ele não consegue transporte é difícil conseguir transporte na universidade VÁrias aulas de campo já foram canceladas porque ele não conseguia”**. Dessa forma, é importante destacar que, quando o aluno apresenta uma determinada deficiência, não implica afirmar que ele tenha dificuldades em todos os aspectos, basta-lhe serem ofertados as ferramentas necessárias à sua demanda, como adaptação de material, acessibilidade física e atitudinal, para que ele possa ser protagonista de seu agir. Trata-se de uma questão de ética e de empatia.

Na síntese das dimensões do agir presentes no CT3, observamos que os recursos elaborados pelos alunos apoiados, se situam, na dimensão motivacional, pela exigência da produção de textos na universidade e que as suas dificuldades, normalmente, estão associadas ao determinante externo do preconceito e da inacessibilidade às práticas discursivas da comunidade acadêmica, conforme pode-se observar no quadro abaixo:

Quadro 13 – Subtemas dimensões do agir do CT3

Subtemas	Dimensões do agir
Estratégias de estudo	Dimensão motivacional - Determinante externo: a exigência de elaborar textos diversos na universidade. Dimensão dos recursos para o agir – Ferramentas: exercitar a escrita, estudar junto com o apoiador; assistir microaulas, ler diversas vezes, monitorias, o contato direto com o professor para expor suas dificuldades.

	• Dimensão dos recursos para o agir – Capacidade: compreender que sua dificuldade pode estar atrelada a sua deficiência e isso não o torna inferior.
• Dificuldades correlacionadas a sua deficiência	• Dimensão motivacional - Determinante externo: o preconceito de alguns professores e a inacessibilidade às práticas discursivas da comunidade acadêmica.

Fonte: Própria autora

Após conhecimento das ações realizadas pelos mediadores e pelos próprios alunos apoiados, visando sua inserção acadêmica, é importante discutir as representações desses acerca das demandas que a escrita acadêmica apresenta, quanto aos aspectos linguístico-discursivos, tema da seção seguinte, uma vez que elas também interferem no processo de apropriação.

5.2.4 CT4 - Represent(ações) do aluno apoiado sobre as demandas da escrita acadêmica

Tendo em vista os intensos conflitos que o jovem pesquisador vivencia em seu processo de formação inicial, no que se refere à imersão nas práticas sociais de escrita que constituem o letramento acadêmico, é sempre válido ouvir o que os próprios alunos têm a dizer por meio da linguagem, a fim de que sejam pensadas tanto formas de tornar mais acessível e didática essa etapa quanto conhecer as representações construídas por alunos com deficiências em formação inicial, as quais, certamente, não diferem muito das representações dos alunos que não apresentam deficiência, no que se refere à apropriação da escrita acadêmica, tendo em vista os parâmetros linguísticos, textuais e discursivos validados pela comunidade científica, bem como suas práticas de letramento:

Excerto 49 – APOIADA Elânia: certo porque em relação a por exemplo quando você chega por exemplo digamos no primeiro período de letras que a gente não costumava escrever por exemplo resenhas resumo é um texto acadêmico que tem outras

normas não é? e outra estrutura minha filha a gente chora [...] **Porque pra mim Isso é tor-tu-ra psicológica ((risos)) essas benditas orientações que ele fala parece que ele tá falando grego**

O excerto 49 nos mostra a concepção de texto acadêmico associado a uma experiência aversiva, que ocasiona sofrimento. Isso é explicitado quando Elânia afirma não dominar o agir languageiro próprio da comunidade discursiva acadêmica e suas respectivas normas, devido a um determinante externo – a falta de prática de escrever textos acadêmicos, antes de ingressar na universidade “a gente não costumava escrever por exemplo resenhas resumo é um texto acadêmico que tem outras normas não é? e outra estrutura”. Além disso, essa compreensão é reforçada, quando a aluna apresenta o motivo de sua opinião **“Porque pra mim Isso é tor-tu-ra psicológica ((risos)) essas benditas orientações que ele fala parece que ele tá falando grego”**. Essa representação construída por Elânia demonstra a importância de o professor, frequentemente, instigar o aluno a ter um olhar curioso, crítico, reflexivo e a buscar novos conhecimentos por meio da pesquisa, desde a formação escolar, no intuito de minimizar o seu estranhamento na universidade

A alusão de Elânia aos elementos estruturais do texto acadêmico remete a outra representação construída pelos estudantes apoiadores – a estrutura da escrita acadêmica precisa atender às normas da ABNT,

Excerto 50 – APOIADO Simão: a questão da estruturação dos textos né que tem que ser na universidade sempre na norma da abnt isso acaba vai mudando sua forma de produzir o texto [...] a gente quanto tá no ensino fundamental médio principalmente as atividades avaliativas né? a gente fazia algo bem bem resumido sem muita estruturação e quando chega na universidade qualquer trabalho por por mais por menos rigoroso que seja **a gente já tem essa adaptação de tentar estruturar de tentar fazer todo o... a esquematização correta**

A representação construída por Simão associasse a um determinante externo, as prescrições da ABNT que regem a escrita do texto acadêmico, o qual, segundo ele, interfere em seu modo de agir no processo de escrita “isso acaba vai mudando sua forma de produzir o texto”. Não se pode negar que a formatação do texto acadêmico, conforme regras da ABNT, é de fundamental validade para o contexto acadêmico, contudo, o graduando deve ter cuidado

para não primar pela estruturação do texto, esquecendo da reflexão sobre as práticas sociais que envolvem a escrita e, muito menos, as particularidades que essa modalidade exerce em cada esfera disciplinar, pois o letramento acadêmico abrange tudo isso.

Outra compreensão sobre a escrita acadêmica é que essa requer prática e ineditismo,

Excerto 51 – APOIADA Natália: Eu acho que eu eu melhorei eu acho que é/o fato de a universidade exigir que se escreva faz com que a gente é é:: quanto mais se escreve mas se aprende a escrever né e eu acho que a universidade exigindo a nossa escrita é:: tanto que é: eu relutei em fazer em voltar pra universidade por ter essa dificuldade fugi a gente tende a fugir do a gente tende a ir pra zona de conforto né mas Hoje eu percebo o quanto é importante a gente sair da zona de conforto e por conta disso é que cada vez mais eu quero sair da zona de conforto e POR CONTA disso por saber que agora eu tenho apoio e agora que eu quero progredir na vida acadêmica inclusive
É/é porque assim pra área da gente é:: que a gente/a gente precisa de/de hoje eu vou dizer assim né pra mim que quero ser cientista né é:: ... eu acho que a gente precisa de ter uma conclusão de concluir o que a gente quer dizer a gente tem que ter uma ideia é:: nova eu detesto porque eu não sabia descobri aqui na universidade tem muita publicação que eu acho tão repetitiva aqui sabe é tanto artigo de coisa que se escreve e eu sou um pouquinho chata em relação a isso então assim eu particularmente quando eu quiser escrever eu quero com uma coisa nova é:: e/e eu acho que inglês também tem essa questão e principalmente na área de exatas você tem que ter inglês

Um fato aludido por Natália como importante para o desenvolvimento de sua capacidade comportamental em relação a sua escrita foi o determinante externo da exigência das práticas de escrita na universidade “Eu acho que eu eu melhorei eu acho que é/o fato de a universidade exigir que se escreva faz com que a gente é é:: quanto mais se escreve mas se aprende a escrever”. No excerto em análise, observamos também o componente afetivo associada à escrita (LOUSADA, DEZUTTER e BLASER, 2019), tendo em vista o sentimento de competência construído pela apoiada e desencadeado a partir desse determinante. A apoiada ainda ressalta, que em sua área, como ela pretende ser “cientista”, há alguns recursos que são considerados para seu agir, como ideias novas e o domínio do inglês “a gente tem que ter uma ideia é:: nova [...]

principalmente na área de exatas você tem que ter inglês, explicando o motivo de sua afirmação “detesto porque **eu não sabia descobri aqui na universidade tem muita publicação que eu acho tão repetitiva aqui sabe é tanto artigo de coisa que se escreve**”. O olhar crítico de Natália demonstra sua compreensão sobre as demandas das práticas de letramento acadêmico quanto à publicação contínua de artigos acadêmicos e as consequências que isso pode acarretar à qualidade do que se divulga. Demo (1992, p. 2) assevera que:

Educar pela pesquisa é um enfoque propedêutico, ligado ao desafio de construir a capacidade de reconstruir, na educação básica e superior (...) A pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando com seu método, o questionamento sistemático crítico e criativo.

Em nossa interpretação, a criatividade e o ineditismo de uma pesquisa está correlacionado, muitas vezes, aos impactos contributivos à sociedade da resolução de determinado problema, ao objeto de estudo ser visto sob uma nova ótica interpretativa, a uma nova metodologia selecionada pelo pesquisador e não somente a um tema novo, pois, como destaca Marques, (2002, p. 229), “a originalidade não consiste em dizer coisas inteiramente novas, mas em expressar de maneira própria e no contexto de seu texto o que os outros em outros contextos disseram”.

Outra representação que se destacou, mencionada por apenas um dos colaboradores, porém realçada diversas vezes, em diferentes momentos da entrevista, pelo estudante apoiador foi a de que a escrita acadêmica exige especificidades instituídas pela cultura disciplinar de cada curso.

Excerto 52 – APOIADO Tarso: [...] então apesar do período passado ter ter sido muito problemático porque eu tive que sair de uma zona de deficiência muito grave pra uma zona de normalidade quando eu digo normalidade não é atribuindo nenhum juízo de valor mas uma **uma normalidade específica pra um parâmetro de escrita e leitura acadêmica que se exige aqui na UFPB** então ISSO É MUITO NOVO [...] É:: o curso de filosofia no geral pra qualquer aluno ingressante ele precisa pelo menos de uma boa é:: uma boa articulação na escrita conhecer todo o processo sintático da escrita é:: porque as pessoas exigem muito pelas provas é:: no caso uma construção de textos críticos resumos resenhas é leitura de livros e fichamentos é:: até alguns monografias outros artigos então de um modo geral o curso de filosofia ele trabalha como um todo na leitura e na escrita com seu

potencial máximo é isso que os professores exigem dos alunos seja ele com deficiência ou sem deficiência vai ter que cumprir caso não cumpra é:: você não está apto a passar nas disciplinas [...] existe algumas alguns pontos que que esses pontos é o que vai regular o rigor de como você deve escrever é o texto acadêmico em si eu não posso dizer que ele que ele é de uma única forma que ele é formal só de uma única forma mas cada ciência específico vai exigir a sua própria forma e você descrever aquilo que você lê e vo/e a base teórica que você pode expressar através da escrita já que já que foi dito isso falando do curso de filosofia é:: o que É necessário é ter um extremo rigor sintático do texto é:: saber articular dentro do parâmetro sintático a importância da semântica de usar determinadas palavras que são ditas por vários autores diferentes porém existe uma regularidade em expressar... expressar o texto como é que eu posso dizer é de forma mais rigorosa possível é:: do autor ao qual você está falando dele é:: e esse rigor muitas vezes tem que tem que estar no parâmetro da escrita do próprio autor que você lê então está equiparado né então **a escrita acadêmica é um escrita pelo menos no curso de filosofia e observo em alguns outros não é uma não é e eu acho que nunca vai ser ensinado em escolas de ensino básico porque ela ela trata de forma diferente o conhecimento e ela tem algumas é alguns pontos específicos** que não que não são da das normas gramaticais Mas sim das normas é:: institucionais ao Qual a instituição é:: Observa o seu texto Então **aqui não é saber gramática aqui é saber escrever como a banca quer que você escreva então é: conseguir significar o que de fato é a escrita acadêmica**

No excerto, em análise, observamos algumas especificidades da cultura disciplinar do curso de Filosofia que corroboram a relevância do processo de alfabetização acadêmica para inserção do aluno nessa cultura de escrita “**o curso de filosofia no geral pra qualquer aluno ingressante ele precisa pelo menos de uma boa é:: uma boa articulação na escrita conhecer todo o processo sintático da escrita**” e de maneira mais ampla o processo de letramento acadêmico quanto ao domínio de determinados gêneros textuais produzidos na academia e ao desenvolvimento da compreensão conceitual “porque as pessoas exigem muito pelas provas é:: no caso uma **construção de textos críticos resumos resenhas é leitura de livros e fichamentos é:: até alguns monografias outros artigos**”. A reflexão sobre cultura disciplinar se torna importante, porque não estamos tratando de questões do processo de ensino de leitura e escrita em curso específico, mas da inclusão no ensino superior dos alunos com deficiência de diferentes cursos e essa recepção do

professor pode estar relacionada com as inúmeras abordagens didáticas e diferentes formas de ver o processo de construção do conhecimento.

Os aspectos mencionados por Tarso, segundo sua fala, associam-se a um determinante externo que é a exigência de uma prática de escrita específica “um paRÂmetro de escrita e leitura acadêmica que se exige aqui na UFPB”. Em nossa interpretação, avaliamos que os requisitos mencionados pelo aluno apoiado, conforme domínio da obrigação social, são comuns a todos os cursos, quanto às exigências do texto escrito acadêmico e não somente ao curso de Filosofia, já que resumos, resenhas, fichamentos são produzidos na universidade, de maneira geral, mesmo cientes de que as práticas de escrita são específicas de cada comunidade a qual se pertence.

Com isso, não negamos que cada campo, realmente, apresenta singularidades quanto ao nível organizacional do texto acadêmico, uma vez que não existe um padrão único para a escrita acadêmica, porém, como afirma Pereira (2019b, p.13-14), “podemos identificar os traços de regularidade que nos permitem compreender em que medida os textos representam objetos de conhecimentos e culturas disciplinares” e isso, inclusive, é realçado em outro trecho do excerto acima, quando o aluno reconhece a formalidade como traço comum “o texto acadêmico em si eu não posso dizer que ele que ele é de uma única forma que ele é formal só de uma única forma mas cada ciência específico vai exigir a sua própria forma e você descrever aquilo que você lê e vo/e a base teórica que você pode expressar através da escrita”.

Tarso, ainda, destaca em sua representação sobre a escrita acadêmica um outro determinante externo – que a escrita acadêmica não é ensinada nas escolas de ensino básico **“a escrita acadêmica é um escrita pelo menos no curso de filosofia e observo em alguns outros não é uma não é/e eu acho que nunca vai ser ensinado em escolas de ensino básico porque ela ... ela trata de forma diferente o conhecimento e ela tem algumas é:: alguns pontos específicos”** e, por ter características específicas, sua apropriação não exige apenas o domínio de aspectos gramaticais, mas escrever “como a banca quer”. Essa expressão pode ser interpretada de duas maneiras: primeiro, referindo-se aos ajustes da escrita condizentes com os “humores” de cada banca e, segundo, ao atendimento aos critérios de cientificidade que são avaliados em

um texto acadêmico, já apontados por Demo (1995) – coerência, consistência, originalidade e objetivação.

Quanto a esse último elemento, observamos outra representação construída pelos alunos com deficiência quanto as demandas da escrita acadêmica – é preciso ser neutro.

Excerto 53 – APOIADO Raul [...] Em relação ao texto acadêmico realmente era por que era um gênero novo e apesar de ter de eu considerar a minha formação em escola básica boa mas **a gente não teve essa preparação da escola básica pra saber o que que era um texto científico_é::** na minha escola básica no caso e **aí quando cheguei tinha toda uma questão de usar a formalidade ter um discurso neutro é::** buscar enfim trazer uma visão um um/uma metodologia mais científica de escrita que a gente não tinha na escola básica no caso que eu não tinha na escola básica o ponto de vista era muito Expresso e um sujeito se colocava na minha escrita de antes agora **eu procuro ocultar as opiniões a partir da metodologia científica** assim [...] **o que diferencia o texto acadêmico dos outros texto é a sua deixa eu encontrar a palavra ...Imparcialidade vamos dizer assim é o seu ponto de vista NEUtro é isso que em tese diferencia um texto acadêmico de outros textos aonde um sujeito se coloca em outros textos onde o sujeito se coloca e se presentifica** nesse texto e você consegue captar digamos assim a opinião agora o texto acadêmico não exige-se que o texto acadêmico ele seja neutro ainda que não creio eu que haja neutralidade do discurso mas PElo menos aparentemente **é preciso que o texto científico que ele assuma essa posição de neutralidade e assume essa posição de de verdade é: é: o texto científico também tem essa característica ele se coloca como aquele que fala a verdade**

Raul corrobora o determinante externo destacado por Tarso no excerto analisado anteriormente de que não há a preparação da escola básica para saber o que é um texto científico, isto é, não há um processo de alfabetização acadêmica, que lhe proporcione a orientação sobre os recursos indispensáveis às práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico. Então, para atender essa demanda prescrita na universidade **“aí quando cheguei tinha toda uma questão de usar a formalidade ter um discurso neutro”**, um recurso que ele afirma utilizar é **“eu procuro ocultar as opiniões a partir da metodologia científica”**, dado o determinante externo do texto científico **“ é preciso que o texto científico que ele assuma essa posição de neutralidade e assume**

essa posição de de verdade é: é: o texto científico também tem essa característica ele se coloca como aquele que fala a verdade”.

Essa concepção de objetividade e neutralidade no texto científico aludida pelo apoiado, provavelmente, pode se referir tanto à herança de discursos positivistas que defendiam tal posicionamento, como ao fato de que a escrita acadêmica apresenta características próprias, como os critérios de cientificidade aludidos por Demo (1995), por isso não pode se basear em achismos, não pode ser informal etc.

Ainda no que se refere às representações dos alunos apoiados sobre as demandas da escrita acadêmica, observamos que alguns determinantes externos são comuns aos subtemas e justificam essa percepção, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 14 – Subtemas e dimensões do agir do CT4

Subtemas	Dimensões do agir
• Ocasiona sofrimento • A estrutura da escrita acadêmica precisa atender às normas da ABNT • Requer prática e ineditismo • Exige especificidades instituídas pela cultura disciplinar de cada curso • É preciso assumir uma posição de neutralidade	• Dimensão motivacional - Determinantes externos: as prescrições da ABNT; a exigência das práticas de escrita na universidade e de suas especificidades e a escrita acadêmica não é ensinada na escola de ensino básico.

Fonte: Própria Autora

Com isso, chegamos ao final do capítulo de análise, observando que o agir do aluno apoiado na universidade para inserção satisfatória na universidade e, conseqüentemente, para a apropriação da escrita acadêmica é perpassado por diversas dimensões que lhes torna protagonista de seu agir, uma vez que ele direciona o agir do outro para a elaboração de recursos adequados as suas demandas, ele age sozinho, ao elaborar seus próprios instrumentos, e ainda age em conjunto com o outro. Dessa forma, as práticas de leitura e escrita se constituem como um recurso fundamental, no plano da Semântica do Agir, para o processo de alfabetização acadêmica do aluno apoiado e, quando intermediadas satisfatoriamente pelos estudantes apoiadores e/ou professores,

contribuem de maneira significativa para sua inclusão na cultura disciplinar da comunidade discursiva que passou a integrar. Fica evidente, também, que as ações em prol de práticas inclusivas em contextos de formação devem ser pensadas no plano coletivo e não individualmente, pois trata-se de uma responsabilidade ética universal.

Desse modo, defendemos que o processo de alfabetização acadêmica é de fundamental importância para a inserção de todo e qualquer aluno nas práticas de leitura e escrita na universidade, especialmente o aluno com deficiência, segundo demonstraram nossos dados, de modo que se tornam diversos os atores implicados que podem contribuir para a efetiva mediação, englobando outros aspectos de igual valor, como os afetos construídos e as práticas de inclusão, conforme sistematizado na figura seguinte:

Figura 5 – Elementos inerentes ao processo de alfabetização acadêmica do aluno com deficiência



Fonte: Própria autora

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos tudo aquilo que as pessoas não podem ver. Somos nossa alma, somos os sentimentos que guardamos e carregamos no coração. A verdadeira beleza tem mais a ver com ser bondade, ser verdade, ser essência, do que com nossa aparência. Bonito mesmo, é quando refletimos no exterior aquilo que carregamos no interior
Wandy Luz

O interesse sobre reflexões quanto à temática da inclusão em espaços educacionais tem se tornando cada vez mais presente, dada as demandas contemporâneas, e representa um ganho, uma vez que o movimento de educação inclusiva surgiu como uma luta das organizações políticas e pedagógicas, a fim de garantir o direito da pessoa com deficiência à escola regular, sobretudo, quando se trata do ambiente acadêmico, pois, mesmo com os avanços no âmbito da legislação, ainda se sobressaem alguns fatores, como o preconceito, que dificultam a sua vivência nesse espaço.

Dessa forma, acreditamos na contribuição política e social de nosso estudo, por haver, ainda, raras pesquisas sobre o objeto de estudo por nós escolhido no âmbito da Linguística Aplicada e também por apresentarmos as próprias vozes dos alunos apoiados, permitindo-lhes revelar suas experiências quanto à inserção na universidade, bem como suas dificuldades, a atorialidade de seu agir para supri-las e, conseqüentemente, desempenhar um papel ativo de empoderamento, vislumbrando possibilidades de reconstruir novos significados sociais sobre suas identidades. Isto é, esperamos estar contribuindo para tornar presente aquilo que está ausente, como proposto por Santos (2004), na sociologia das ausências, historiando o que está sendo feito na perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente se considerarmos os futuros leitores desta tese e as contribuições que essa poderá trazer para ampliar os cursos de formação ofertados pelo CIA aos professores e alunos apoiadores, por exemplo, tendo em vista que poderão partir das próprias demandas mencionadas pelos alunos apoiados.

Tendo em vista o objetivo geral que propusemos para o presente estudo “Investigar como as práticas mediadoras e a apropriação da escrita acadêmica por aluno com deficiência são representadas em seu agir por meio das

dimensões que o constituem”, teceremos, a seguir, as respostas para as questões abaixo que nortearam esta tese:

- Que conteúdos temáticos são elencados nas falas dos estudantes apoiadores e dos alunos apoiados quanto ao processo de apropriação da escrita acadêmica pelo aluno com deficiência?
- Como as dimensões do agir configuram o protagonismo e o desenvolvimento individual do aluno com deficiência na apropriação da escrita acadêmica?
- De que modo as práticas de leitura e escrita e as ações mediadoras realizadas pelos estudantes apoiadores e/ou professores incidem no agir individual do aluno com deficiência durante o processo de alfabetização acadêmica?

No que diz respeito à primeira questão, os conteúdos temáticos evidenciados nas entrevistas permitiram identificar que o aluno apoiado atua, o tempo todo, como ator, tendo em vista que, de acordo com suas demandas para a inserção no ensino superior, ele se constitui como alguém que age sozinho, elaborando suas próprias estratégias de estudo, mesmo diante das dificuldades que lhes são peculiares, devido às deficiências que apresentam ou diante das suas representações sobre as demandas da escrita acadêmica (como demonstram os excertos 41 a 48, 50 e 53); age em conjunto com o outro, quando estuda de maneira compartilhada (ver excertos 7, 8 9, 10 e 20 por exemplo), e, ainda, direciona o agir do outro que funciona como mediador, seja professor ou apoiador, ao explicitar quais suas reais demandas (conforme elucidam os excertos 10 e 45). Além disso, os temas aludidos pelos apoiados e apoiadores, em suas entrevistas, demonstram que algumas ações praticadas por alguns professores acabam negando a presença ou a dificuldade do aluno com deficiência na universidade, o que interfere no processo de apropriação da escrita acadêmica e nas formas de acesso a serem disponibilizadas para favorecer o seu desenvolvimento (ver excertos 30 a 40). Situando este estudo nos pressupostos do ISD, dada a atorialidade do aluno apoiado e apoiador, os quais se posicionam enunciativamente, por meio dos recursos linguístico-discursivos presentes nos dados, tornando-se, assim, presentes e não ausentes, revelando suas capacidades, razões e os recursos por eles mobilizados,

compreendemos seu agir como uma atividade, como trabalho, de maneira que deixam de ser meramente **actantes**, no processo de apropriação da escrita acadêmica, e tornam-se efetivamente **atores** protagonistas.

Já para responder a segunda pergunta, é necessário compreender as dimensões do agir presentes nas ações do próprio apoiado, do apoiador e do professor, que configuram, a todo tempo, o protagonismo do apoiado, que se responsabiliza enunciativamente como ator, e age autonomamente em prol de seu desenvolvimento individual na apropriação da escrita acadêmica (ver excertos 41 a 48).

Ainda no que se refere às representações dos alunos apoiados sobre as demandas da escrita acadêmica, observamos que alguns determinantes externos, na dimensão das razões para agir, justificam sua percepção quanto à complexidade do processo de apropriação, como as prescrições da ABNT; a exigência das práticas de escrita na universidade e de suas especificidades e o fato de a escrita acadêmica não ser ensinada na escola de ensino básico (ver excertos 49 a 53).

Em síntese, na dimensão dos recursos para o agir, no plano coletivo, alguns instrumentos, elaborados pelos alunos com deficiência, que configuram processos de alfabetização acadêmica, são exercitar a escrita, estudar junto com o apoiador; assistir microaulas, ler diversas vezes, monitorias, o contato direto com o professor para expor suas dificuldades e, no plano individual, a capacidade de compreender que sua dificuldade pode estar atrelada a sua deficiência e isso não o torna inferior. Diante de seus esforços para o desenvolvimento individual, os apoiados apresentam, na dimensão motivacional, determinantes externos que representam a principal razão de suas dificuldades – o preconceito de alguns professores e sua incompreensão quanto à deficiência e demanda do apoiado e a inacessibilidade de materiais trabalhados em sala, assim como a falta de professores preparados para atender a demanda de pessoas com deficiência.

Além disso, nos são apresentados recursos elaborados pelo CIA –que também se constitui como determinante externo por influenciar o agir do professor com o apoiado, o do apoiador e o do próprio apoiado-, pelos apoiadores e por alguns professores, os quais se tornam, também, atores no processo de mediação e, na dimensão intencional, visam contribuir para o

acesso, aprendizagem e a permanência dos apoiados na universidade. Quanto ao CIA, no plano coletivo, as ferramentas utilizadas são solicitação de prazo maior para realização de atividades, conversa com o professor sobre as demandas do apoiado e confecção de crachás para os apoiadores, já as dos professores são adaptação de provas e de sua metodologia, indicação do CIA e elaboração de atividades práticas e concretas e, por fim, as ferramentas elaboradas pelos apoiadores são estudo em conjunto com o apoiado, elaboração e entrega de resumos ao apoiado sobre conteúdos vistos em sala, adaptação de atividades e de espaços e imersão do apoiado em atividades práticas. A riqueza em poder ouvir também suas vozes foi, justamente, poder compreender os determinantes externos que dificultam o trabalho de apoio, como lacunas na formação ofertada pelo CIA a professores e alunos, a qual precisa ser repensada de modo a abordar demandas específicas de cada deficiência e exigir, de modo formal, a participação dos docentes, bem como buscar formalizar um reconhecimento pela comunidade acadêmica do trabalho realizado pelo apoiador que não seja apenas o repasse da bolsa, a exemplo do aproveitamento da carga horária em seu curso, especialmente nas demandas de apoio pedagógico, no intuito de valorizar ainda mais o estudante apoiador.

O aparato teórico do ISD e as categorias selecionadas para análise dos dados nos permitiram mostrar que toda ação é movida por motivos, intenções e recursos, porém um fator preponderante por nós observado diz respeito à relevância e eficiência das práticas de leitura e escrita no processo inicial de alfabetização acadêmica e desenvolvimento da atorialidade do aluno e aos desafios que elas impõem a qualquer principiante, com deficiência ou não. Assim o dizemos, embora nossa tese tenha como atores principais os alunos apoiados, uma vez que qualquer ingressante no ensino superior passa a ter contato com diferentes modos de leitura e escrita e essas se configuram como formas discursivas novas, necessitando, portanto, da orientação do professor e/ou de alguém mais experiente que já esteja imerso nessa prática e que possa incluí-las como conteúdo indissociável do ensino dos conceitos de cada matéria. Desse modo, põe-se em prática a função epistêmica da escrita (NAVARRO, 2018), contribuindo para que o aluno exercite e internalize as competências e práticas discursivas comuns ao contexto cultural e profissional em que estão inseridos.

Os nossos dados demonstraram, também, que o professor ainda está pouco preparado para trabalhar com esse público na universidade e atender às suas demandas. E não dizemos isso em função de uma especialidade técnica em lidar com deficiências específicas (conhecimento de braile e de libras, por exemplo), mas de uma postura pedagógica e ética, tendo em vista o seu papel social, e assim, comportar-se de maneira respeitosa com o aluno e executar ações avaliadas, muitas vezes, como corriqueiras, porém de grande acolhida e relevância para a efetividade do agir inclusivo no processo de alfabetização acadêmica, que não se referem necessariamente ao objeto de formação do Comitê de inclusão, mas de empatia, respeito e ética pelo outro, tendo em vista também os afetos construídos nesse processo de mediação. Essas ações são, por exemplo, aumentar a fonte do slide, adaptar o espaço, não demonstrar intransigência com os limites físicos e outras situações antipedagógicas relatadas, a exemplo do caso mencionado por uma apoiada²⁴. Isso reforça a relevância de uma formação para os formadores e, também, de se colocar esses saberes referentes à inclusão educacional como indispensáveis para a seleção de professores que se candidatam a uma vaga profissional na universidade.

À luz do ISD, embora o ator protagonista de nossa investigação seja o aluno apoiado, não podemos desconsiderar que o estudante apoiador, algumas vezes se constitui como agente, outras porém se configura também como um ator de fundamental importância, a quem também são atribuídas razões, intenções e recursos, que validam as ações afirmativas desenvolvidas pelo programa do CIA e mostram como, de certa maneira, ele age, intuitivamente, no processo didático de seu apoio, uma vez que a formação que recebe não se constitui como suficiente e ainda apresenta lacunas. Mesmo assim, ele demonstra desenvolver algumas capacidades de agir, às vezes, ausentes até em alguns professores, tendo em vista que são alunos ainda em processo de formação. Entre elas, destaca-se o “chegar perto” e o agir conjunto com o apoiado, que lhe afeta positivamente (SPINOZA, 2014 [1677]) e sendo justamente, talvez, essa a percepção que falta em alguns dos professores, seja em relação a alunos com deficiência ou não, pois, na educação, como faz

²⁴ A aluna apoiada, que não escrevia, relatou que seu professor fez uma prova oral e, quando ela o procurou para saber sua nota, esse afirmou desconhecer tal situação e atribuiu zero à sua prova.

diferença profissionais íntegros e comprometidos, preocupados com o bem comum, que busquem desenvolver práticas pedagógicas acessíveis e benéficas à formação de seus alunos, o que dialoga com o proposto por Carlino (2013; 2017). Isto é, com o princípio da necessidade de uma alfabetização acadêmica, pois, quando o professor desconhece as limitações e a falta de conhecimento de seu aluno, ele não atribui a devida importância a esse processo. Do mesmo modo, extensivamente, em relação aos alunos com deficiência, isso só tende a agravar essa dificuldade de inclusão na educação superior.

A partir da leitura das teorias que focalizam como tema a escrita acadêmica, percebemos que o termo letramento acadêmico é mais utilizado que alfabetização acadêmica ou, muitas vezes, são utilizados um pelo o outro ou, ainda, considera-se como um equívoco de tradução, porém destacamos que focalizamos, na presente tese, essa etapa inicial de ingresso do aluno no ensino superior, com deficiência ou não, tendo em vista o processo didático intermediado por atividades de leitura e escrita que introduzem o aluno numa determinada cultura acadêmica disciplinar, conforme defende Carlino (2013), refletindo sobre o modo como ele ingressa, as dificuldades que enfrenta e a atuação do estudante apoiador nesse processo de alfabetização acadêmica.

Por meio das dimensões observadas no agir dos diversos mediadores envolvidos no processo de apropriação da escrita acadêmica do aluno apoiado, é possível responder, também, a última pergunta de pesquisa e interpretar que eles incidem diretamente sobre o seu desenvolvimento individual, dada as afecções que são produzidas (SPINOZA, 2014 [1677]) na mediação pedagógica desenvolvida para a inserção do aluno, podendo diminuir ou aumentar a sua potência de agir, por isso, a importância de considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal, para que o aluno transforme sua realidade histórico-cultural (VYGOTSKY, 1984).

Isto posto, o presente estudo visa, ainda, contribuir, para que, a partir das vozes dos próprios alunos apoiados, o professor formador possa adaptar sua metodologia e repensar a importância de processos de alfabetização acadêmica para a inserção satisfatória do aluno com deficiência no ensino superior e sua compreensão sobre alguns aspectos indispensáveis às práticas de leitura e escrita na universidade: os modos de questionar, de aprender e pensar em uma

área disciplinar (CARLINO, 2017), ou seja, para que ele se torne sujeito da sua escrita.

Particularmente, hoje, após a realização desta pesquisa, considero²⁵ ter encontrado algumas respostas para as primeiras inquietações, na minha vivência de professora, que me incitaram seguir por esse caminho e escolher o objeto de estudo desta tese. Entre elas, a principal é que um aspecto fundamental a ser considerado nos diversos níveis da educação pelos mediadores é ouvir o aluno apoiado, antes de qualquer ação, e deixar que ele explicita a sua real demanda, para, a partir disso, pensar na adaptação da metodologia e elaboração dos recursos adequados, pois, muitas vezes, estamos muito mais preocupados em dar visibilidade à sua deficiência do que ao seu aprendizado e suas limitações. Por isso, devemos agir, como agimos cotidianamente com todos os alunos que não apresentam deficiência e não deixam, no entanto, de apresentar suas dificuldades. Agindo assim, poderemos pensar adequadamente as formas de acesso a lhes oferecer e orientar-lhes, a fim de contribuir para sua atividade cognitiva e o desenvolvimento de sua autonomia nos diversos contextos educativos, em que se inserem ao longo de sua formação e nos quais a leitura e a escrita sempre se fazem presentes.

Nesse sentido, as reflexões advindas desta pesquisa, além de desvelarem a intermediação da leitura e da escrita no processo de alfabetização acadêmica do aluno apoiado, apontam que o agir inclusivo deve ser pensado e praticado pela coletividade, para que possa ganhar força em todos os espaços sociais e naturalizado como uma responsabilidade ética e não ser visto apenas como uma questão de empatia. Tendo em vista os desdobramentos desta tese, acreditamos que sua leitura se destina não somente aos professores de qualquer disciplina da educação superior e aos comitês de apoio, para que esses ampliem suas ações didáticas, conforme as reflexões elencadas pelos próprios apoiados e a realidade de atuação dos apoiadores, mas também a educadores de outras modalidades de ensino. Diante das reflexões apontadas sobre a produtividade

²⁵ A partir deste momento, à luz dos pressupostos do ISD, considero-me no direito de assumir a responsabilidade enunciativa e posicionar-me linguisticamente enquanto ator empírico, utilizando a 1ª pessoa do singular, tendo em vista os afetos construídos no percurso da pesquisa e o modo como esses irão impulsionar meu agir, enquanto professora-pesquisadora, a partir de agora.

das práticas de leitura e escrita na construção da autonomia e desenvolvimento do aluno, as quais integram o currículo de todas as disciplinas, ao longo da educação formal, o nosso propósito é, também, compartilhar esses resultados com os alunos apoiados, a fim de que se reconheçam nas vozes dos colaboradores desta tese e busquem exercer seu direito de aprendizagem, não se deixando desmotivar por fatores externos, que surgem em diferentes contextos e reforcem a luta coletiva contra a exclusão social.

Uma importante reflexão a ser ponderada é a de que, ao longo desta tese, abordamos a escrita enquanto construção social, enquanto trabalho e não como produto, haja vista a discussão sobre todos os elementos envolvidos até à fase final em que o texto é entregue ao professor e a maneira como esses afetam o produto final. Isso não somente em relação à palavra que está sendo retomada de outros, de um coletivo, mas tendo em vista as ações realizadas por vários sujeitos, o que confirma a importância de olhar para a escrita acadêmica enquanto trabalho e a sua contribuição para o desenvolvimento das pessoas, conforme apontam os pressupostos da Clínica da Atividade, além da pertinência de se olhar para o trabalho prescrito, pois entre esse e o trabalho efetivamente realizado, observa-se um trabalho de reconceptualização, seja pelo apoiador ou apoiado, tendo em vista a compreensão que desenvolvem, a fim de alcançar-se aquilo que é o esperado pelo professor ou não.

Tal fato nos leva a pensar, também, em outra questão de fundamental importância que revela a necessidade de se ter um espaço na universidade para se refletir sobre – a formação do professor de nível superior- principalmente no trabalho com a linguagem, pois o fato de ser formado para ministrar aula em Filosofia, Educação Física ou Engenharia, por exemplo, não garante que se tenham as mesmas aptidões para trabalhar com questões de linguagem, por isso, deve-se refletir sobre quem está prescrevendo e o que está prescrevendo sobre o trabalho escrito. Isso porque, muitas vezes, é gerado um distanciamento entre o que o professor está propondo e aquilo que os alunos vão tentar responder, não somente por uma falha do professor, mas porque esse desconhece mesmo a complexidade da escrita como uma construção social e a concepção de linguagem implícita em seu trabalho é a de escrita como representação do pensamento, como se o que o que ele pensasse e falasse estivesse visivelmente claro para o entendimento de seu aluno, descartando,

desse modo, as dificuldades e a complexidade do processo, inerentes a qualquer aluno e não somente àqueles com deficiência. Nesse sentido, não devemos esquecer o imprescindível papel do trabalho coletivo na apropriação da escrita acadêmica pelo aluno com deficiência (geralmente tomado como individual) e o quanto o papel do outro auxilia em seu desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal, tendo em vista as suas constantes dúvidas e as ferramentas que vão sendo desenvolvidas por vários sujeitos, como o apoiador, o qual, simultaneamente, também se desenvolve nesse movimento de apropriação, tanto em relação à alfabetização acadêmica quanto às questões de letramento acadêmico, quando ele busca as ferramentas adequadas, se apropria e essas se tornam instrumento psicológico.

REFERÊNCIAS:

- AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (orgs.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária** – letramento, discurso, enunciação. Uberlândia – SC: EDUFU, 2017
- ARAGÓN, Náthaly Guisel Bejarano. **(Re)configurações do agir docente: o ensino de língua estrangeira a alunos com necessidades específicas visuais à luz do ISD e das Ciências do Trabalho**. 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Linguística - PROLING) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 129 f.
- ARAÚJO, Gerthrudes Hellena Cavalcante de. **Normalizar para agir ou agir para normalizar? movimentos para uma compreensão do agir docente a distância**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB como requisito parcial para obtenção de grau de Doutora em Linguística. João Pessoa, 2020 140 f.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, p. 162. 2015.
- AZUARA, María Cristina Castro *et. al.* **Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel Superior**. – 1ª ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, compilado por Lucía Natale; Daniela Stagnaro 2016.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, W. C. Das práticas de plágio à autonomia textual. *In*: PEREIRA, R. C. M. **Ateliê de gêneros acadêmicos**. JP: Ideia, 2014. p. 381-398.
- BARTON D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell; 1994. 260 p.
- BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Pesquisas em educação inclusiva: questões teóricas e metodológicas**. – Pipa Comunicação, 2016.300p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005
- BERTOLDO, E. O professor no processo de constituição do aluno pela escrita acadêmica. *In*: AGUSTINI, C. e BERTOLDO, E. (orgs.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 107-120
- BESSA, J.C. R.. A citação na escrita acadêmico-científica: da reprodução fiel de palavras ao desafio da reformulação do dizer. **Linguasagem**. São Paulo, v. 18, s,p, 2011

BEZERRA, Magna Rafaela de Souza e Silva. **Inclusão e educação de jovens e adultos: conflitos e desafios no agir do professor de língua inglesa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Edital nº 8. **Programa Incluir**. Diário Oficial da União, n. 126, seção 3, Brasília, DF, 4 jul. 2006, p. 30-31. Disponível em: <http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=04/07/2006&jornal=3&pagina=30&totalArquivos=120>. Acesso em: janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 14, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior". Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/programa_incluir.pdf, acesso em janeiro de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571** de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010, Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm, acesso em janeiro de 2021

BRASIL. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013.

Disponível em: <<http://portal/mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: janeiro de 2021.

BRASILEIRO, A. M. M. **A emoção na sala de aula:** impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. (Série Ideias Sobre Linguagem)

BRONCKART, J-P; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In:* Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-166

BRONCKART, J.-P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. Entrevistadora: Anna Rachel Machado. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 311-328, 2004.

BRONCKART, Jean Paul. Sobre o interacionismo sócio discursivo. *In:* MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Org.). Jean Paul Bronckart: **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 10-23

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

BRONCKART, J. P (Tradução de Anna Rachel Machado). A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand de Saussure. *In:* GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antônio (Orgs). **O interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p.19-42.

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado. 2. ed., 2. reimp. São Paulo, EDUC, 2012[1999].

BRONCKART, Jean-Paul. **Théories du langage:** Nouvelle Introduction Critique. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, p.277-296.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. Tese de Doutorado. PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. 2007. 223 f.

BULEA BRONCKART, Ecaterina, BRONCKART, Jean-Paul. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. *In:* J.-P. Bronckart; E. Bulea Bronckart. **As unidades semióticas em ação**. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Campinas : Mercado de Letras, 2017. p. 161-188

CASTRO, Paula Almeida de. **Tornar-se aluno - identidade e pertencimento: perspectivas etnográficas**. Campina Grande: EDUEPB, 2015. 272p.

CARVALHO, M. de L. G. de. Letramento acadêmico no curso de Letras – Português. *In*: AGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Orgs). **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramentos, discurso, enunciação**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 193-220.

CAVALCANTE, Rivadavia Porto. Entrevista. Universidade de Genebra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. **Prolíngua**, v. 10, n. 3, p. 105-117, nov./dez. 2015.

CAVALCANTE, M. da S. S; DAXENBERGER, A. C. S; POLIA, A. A. A importância do estudante apoiador na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. *In*: DAXENBERGER, A. C. S.; POLIA, A. A. (Orgs.). **Inclusão: do discurso às práticas educacionais** – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018. p. 29-42

CAVALCANTI, M.C. Um olhar metateórico e metametodológico em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. *In*. L.P. da Moita Lopes (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo. Parábola Editorial. 2006 p. 233-252.

CARLINO, P. “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. **Educere**, vol. 6, nº 20, 2003, p. 409-420.

CARLINO, P. “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. **Unipluriversidad**, vol. 3, nº 2, 2012, p. 17-23.

CARLINO, P. “Alfabetización académica diez años después”. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 18, nº 57, 2013. p. 355-381.

CARLINO, P. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica** (tradução de Suzana Schwartz – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. – (Coleção Compreensão Leitora: Teoria e Prática)

CASTILHO, A. C. de. **Caracterização das condições de acessibilidade previstas para o acadêmico com necessidades educacionais especiais nas instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade estadual de Maringá. Maringá, 2012, 109 f.

CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2017.

CHARLTON, James. **Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment**. UNiversity Of California Press, 1998

COSTA, D. S. da. **Representações docentes sobre o ensino de línguas estrangeiras para alunos com deficiência visual: ressonâncias de um métier.** 2016. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística -PROLING) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 204 f.

COSTA, L. R. F. da. **Entre chegar e permanecer: a importância dos apoiadores de alunos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba.** 2020. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas , Gestão e Avaliação da Edu) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 114 f.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** 2 ed. Tradução: Adail Sobral. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2007 [1999].

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos (Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016 – (Série Desenvolvimento Humano e Práticas culturais)

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos.** São Paulo: Companhia das Letras. (2004)

DANTAS, R. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento.** 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística -PROLING) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 313 f.

DANTAS, R. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético.** Tese de Doutorado apresentada a Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa, 2019. 214 f.

DANTAS, N. M. R.; SANTOS, P. K. dos. Políticas de inclusão e o processo de permanência na educação superior. *In*: **Formação humana, práticas pedagógicas e educação inclusiva.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 159-180

DEMO, P. **Metodologia científica em Ciências Sociais.** 3. ed. SP: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa.** 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1992, p. .2-21. (Coleção Educação Contemporânea)

DIOLINA, Kátia; JACOB, Ana Elisa; BUENO, Luzia. Letramento acadêmico e os fenômenos do saber–escrever: perspectivas discentes. **Linha mestra**, n. 36, p.418-422, set.dez. 2018

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001. p. 69-100.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular**: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de Inglês. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012, 258 f.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem. *In*: MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

FAGUNDES, A.; FONTANA, M. V..L. De Fronteiras e Salas de Aula: o professor de espanhol como um mediador intercultural. *In*: BARCELOS, V.; MADERS, S.; PASINI, G. **Cenas e Cenários Interculturais**: pensando epistemologias a partir do sul. Santa Maria, RS: editora Caixas, 2016

FERREIRA, R. R.; SOUSA, R. V. De. **O processo de inclusão de estudantes surdos no ensino superior**: uma análise do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência na UFPB (2010-2013). Monografia apresentada como exigência do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, 2013. 44 f.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011, Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>, acesso em 20 de Janeiro de 2018

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; BONINI, Adair. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 413-446, set./dez. 2006. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060304.pdf>, acesso em jan./ 2019

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum**: Language and culture. v. 30, n. 2, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/issue/view/309>. Acesso em junho de 2018

FOGAÇA, Jennifer. **Educação Inclusiva**. Canal do Educador. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/educacao-inclusiva.htm>. Acesso em: 20 de Julho de 2016

FONTANA, M. V. L. “Ver vendo”: a formação de professores na perspectiva do reconhecimento. CELANI, M. A. A e MEDRADO, B. P. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas: SP: Pontes Editores, 2017, p. 43-62

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GEE JP. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourse. London: Falmer; 1996. 224 p.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1988.

GUIMARÃES, A.M.M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. *In*: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A.. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, v. 1, p. 201-219.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicational**, t. I et II., Paris, Fayard, 1987.

HONNETH, Axel. **Das Recht der Freiheit**: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2011.

HYLAND, K. **Disciplinary discourse**: social interactions in academic writing. Singapura: Pearson Education Limited, 2000

IVANIC, R. The discourses of writing and learning to write. **Language and education**, v.18, n. 3, p. 220-245, 2004.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/5482/14450>, acesso em: janeiro de dezembro de 2020

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de língua**: representação e letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p.75-91.

KOPSCHITZ, Lúcia X. B; MATTOS, Maria Augusta B. A Linguística Aplicada e a Linguística. *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Institutos dos Estudos da Linguagem, v. 22, 1993. p.07-23.

LADINO, Monica Tapia; MARINKOVICH, Chile Juanita. Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: periodismo y trabajo social. **Pontificia Universidad Católica**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 145-169, 2013

LEA MR, STREET BV. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, 1998; 23(6):157-172.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

LEITE, Evandro Gonçalves. **Letramentos acadêmicos na iniciação científica de alunos de ensino médio do Campus Pau dos Ferros do IFRN**. Tese (Doutorado em PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020. 736p.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Cone, 2006, p.59-83.

LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O.; BLASER, C. A formação de futuros professores-pesquisadores: o letramento acadêmico em foco em experiências didáticas com os gêneros resenha e artigo científico. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). **Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. 1ed.João Pessoa: UFPB, 2019, v. 1, p. 207-238.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL. 2004, 325p.

MACHADO, A. R. (Org.). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p.237-259.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** - São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MARQUES, Mário Osório. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. *In*: BIANCHETTI, L e MACHADO, Ana M. Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**, organizadores. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1985. Vol. II. (Série Os Economistas).

MATTOS, P. *et. al.* Painel brasileiro de especialistas sobre diagnóstico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em adultos. **Revista Psiquiatra**, RS, jan/abr 2006; 28(1):50-60. 2006.

MEDRADO, B.P.; CELANI, M.A.A. Situando questões de inclusão em uma cartografia da formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. *In*: CELANI, M.A.A; MEDRADO, B.P. (Org.). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2017, v. 01, p. 13-41.

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, Carla .A Linguística Aplicada e o interacionismo sociodiscursivo: reflexões acerca de perspectivas em movimento. *In*: MEDRADO, B. P.; PEREIRA, R. C. M.; REICHMANN, Carla (Org.). **Ação-Texto-Formação**: pesquisas em LA sob a luz do ISD. 01. ed. João Pessoa: EDUEPB, 2020. v. 01. P. 18-32

MELO, G. N. de. **Escrita acadêmica na área de Linguística e Enfermagem**: um estudo dos relatórios finais de alunos do PIBIC da UFPB. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 103 f.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 1994, (2): 329-338.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que Têm Orientado a Pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. Da aplicação linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia científica para o professor pesquisador** – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: Editora da UFRN, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOTTA-ROTH, D.; SELBACH, H. V.; FLORENCIO, J. A.; Conversações indisciplinadas na linguística aplicada brasileira entre 2005-2015. *In*: JORDÃO,

Clarissa Menezes (Org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 17- 57

NAVARRO, F. Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. *In*: Navarro, F. (Org.), **Manual de escritura para carreras de Humanidades**. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014. p. 29-52.

NAVARRO, F. De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. *In*: Ibañez y González (Ed.). **Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente**. Leer y escribir para aprender. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2017. pp.7-15.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *In*: M. A. Alves e V. Iansen Bortoluzzi (Eds.). **Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias** (13-49). Porto Alegre, RS: Editora Fi, Editors: M. A. Alves, Valeria Iansen Bortoluzzi, 2018.

NEVES, M. DA G.G. C. **Investigação de processos neurolinguísticos de sujeitos com distúrbios significativos de leitura/escrita em contextos acadêmicos**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras/Linguística Aplicada da Universidade Católica de Pelotas. Pelotas -RS. 2014. 100 f.

NUNES, C., MADUREIRA, I., Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, 5(2), 2015, p. 126 - 143.

PALÁCIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad**: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial CINCA. Madrid, 2008. Disponível em: http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf, acesso em junho de 2019

PAULINO, Rafael Cabral. **Programas institucionais: espaços para a (re)construção de saberes de professoras formadoras sobre a inclusão**. 2020. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

PÉREZ, Inés Gimena e NATALE, Lucía. Inclusión en educación superior y alfabetización académica. *In: Azuara, María Cristina Castro et. al. Alfabetización académica: un camino hacia la inclusión en el nivel superior; compilado por NATALE, Lucía; STAGNARO, Daniela. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2016.*

PIMENTEL, Susana Couto. **Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB.** Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

POLIA, A. A. A Inclusão de Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior: O caso da UFPB. *In: MEDRADO, B. P. Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas.* Pontes Editores, 2014. p. 77-99.

POLIA, A. A. O comitê de inclusão e acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba sob o olhar de uma gestão. *In: DAXENBERGER, A. C. S.; POLIA, A. A. (Orgs.). Inclusão: do discurso às práticas educacionais – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018. p. 17-27*

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** – Brasília : MEC, SEESP, 2006.

RICOEUR, Paul. **Du texte à l'action; essais d'herméneutique II.** Paris, Seuil, 1986.

RIGO, Neusete Machado. Inclusão escolar: sobre normalização e convivência com o outro. *In: ZIESMANN, C. I.; BATISTA, J. de F. (orgs.). Formação humana, práticas pedagógicas e educação inclusiva.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 159-180

RIMÉ, B. "Le partage social des émotions". *In: B. Rimé & K. Scherer (Eds.), Les émotions* Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 1989. p. 271-303. DOI: 10.3917/puf.mosco.2009.01

ROSE, D. H.; GRAVEL, J. W. Universal design for learning. *In: P. Peterson, E. Baker e B. McGraw (Eds.), International encyclopedia of education.* Oxford, UK: Elsevier, 2010. p. 119–124

ROWLAND, William. **Nothing about us without us: inside the Disability Rights Movement of south Africa.** University of South Africa; Printer: ABC Press, Cape Town (2004 [1980]).

SÁ, N. L de. Fazendo ciência nas Ciências Humanas: um olhar sobre a pesquisa verificacionista e a pesquisa interpretativa. **Revista Amazônida**, n. 2, 2001.

SAMPAIO, M.W.; HADDAD, M.A.O. Avaliação oftalmológica da pessoa com baixa visão. *In: Sampaio, M.W. Haddad MAO, Costa-Filho H.A., SIAULYS M.O.C. Baixa Visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação*

e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica Guanabara Koogan; 2010, p. 45-53.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SANTOS, B.S. (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez Editora, 777-821, 2004

SANTOS, Boaventura de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**, 1 ed. – 1. Reimp. Autêntica. Editora (Belo Horizonte, 2019

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SCHMITT, Ana Carmen Alonso Nachtiga; ANDRADE, Suélen Braga de ; BENDER, Angélica; Cogo, Maurício Ricardo de Melo . O desenvolvimento da escrita e o letramento acadêmico. **Diálogo**. n, 38, 2018, p. 113-121

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, Vozes, 2000.

SILVA, N. C. P. da. Transdisciplinaridade, complexidade e a produção de conhecimentos pertinentes para a inclusão educacional. *In*: ZIESMANN, C. I.; BATISTA, J. de F.; LEPKE, S (orgs.). **Formação humana, Práticas pedagógicas e educação inclusiva**. Campina, SP: Pontes Editores, 2019. p. 141-158

SIMÕES, D. M. P. A produção de textos acadêmicos. *In*: SIMÕES, D. M. P.; HENRIQUES, C. C. (Orgs.). **A redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002.

SMOLKA, A.L. B. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceitualização. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. dos (Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016 – (Série Desenvolvimento Humano e Práticas culturais)

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade ‘deficiente’ a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, 24, jul./dez., 1999.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

SOUSA, Anielle Andrade de. **O artigo científico em arquitetura/urbanismo e artes: uma abordagem textual-discursiva e disciplinar**. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 179 f.

SOUZA, F. F. de. Políticas de educação inclusiva: reflexões sobre os impactos no desenvolvimento de um aluno com deficiência múltipla. *In*: SMOLKA, A. L. B. e NOGUEIRA, A. L. H. (Orgs.). **Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. – 1. Ed. – Campinas – SP: Mercado de Letras, 2013. – (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais, p. 225-26.

SWALES, J. The Concept of Discourse Community. *In*: SWALES, J.. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 21-32. Disponível em: https://moodle.csun.edu/pluginfile.php/3333572/mod_resource/content/2/swales_concept-of-discourse-community.pdf., acesso em Junho de 2018.

TASSIN, Etienne. O “valor formador” da filosofia. Tradução Renata Maria P. Cordeiro. *In*: DERRIDA, Jaques *et al.* **La greve des philosophes**, Paris: Osiris, 1986.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; SILVA, Jade Oliveira Melo; FORNER, Vivian Annicchini. Afetividade e a mediação do professor: as contribuições da música para as práticas de leitura. *In*: LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 109-134.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A. **Surdez: O desafio da leitura e da escrita**. Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Escrita_Texto.pdf, acesso em janeiro de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 Ed. São Paulo: Martins Fontes Ltda., 1984.

VYGOTSKY, L. S. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madri-Espana. Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas Tomo V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p.861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

VOLÓCHINOV, V (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373 p.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo Difusão Europeia do Livro. 1995 [1934]

WERNECK, C. **Acorda, Monstro!** Escritos da Criança, (5), 1998, 107-112.

WOOD, Tara Kathleen. **Disability and college composition**: investigating access, identity, and rhetorics of ableism. A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the Degree of doctor of philosophy. Norman, Oklahoma, 2014. 256 f.

ZAVALA, Virginia. 2010. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. *In*: Vóvio, Cláudia; Sito, Luanda: De Grande, Paula. (Orgs.) **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras.

APÊNDICES
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) *Vozes que revelam o que a aparência silencia: representações de alunos com deficiência sobre a apropriação da escrita acadêmica*, conduzida por **DIANA RIBEIRO GUIMARÃES**, doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (Matrícula: 20171003491), sob orientação da **Prof.^a Dr.^a. REGINA CELI MENDES PEREIRA**.

Este estudo tem por objetivo investigar as representações sociais de alunos graduandos com deficiência sobre a apropriação da escrita acadêmica. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: a) Investigar as representações dos alunos graduandos com deficiência sobre a apropriação da escrita acadêmica, tendo em vista os parâmetros linguísticos, textuais e discursivos validados pela comunidade científica; b) Analisar as concepções dos alunos com deficiência em formação inicial sobre suas dificuldades e desenvolvimento no processo de aprendizado da escrita acadêmica; c) Averiguar as formas de acesso ofertadas pelo professor universitário ao aluno com deficiência para apropriação do letramento acadêmico e d) Descrever os modos de interpretação de alunos universitários com deficiência sobre as orientações de seus professores enquanto forma de acesso à escrita na universidade.

Acreditamos que ouvir os modos, pelos quais os alunos reconhecem e significam sua inserção nos espaços do universo acadêmico, a partir da apropriação da escrita, podem contribuir, significativamente, para o processo de didatização da escrita na universidade, tendo em vista os desafios que a escrita acadêmico-científica impõe aos estudantes, no que se refere à construção de uma posição autoral, marcada pelas especificidades culturais, sociais e históricas dos diferentes espaços e das práticas sociais em que emerge: na formação dos universitários, por meio das disciplinas que a tomam como objeto de ensino; na atuação profissional dos pesquisadores e no processo de formação de pesquisadores. Por meio dessa estratégia, certamente se criam oportunidades para que formadores e formandos, continuamente, se (re)construam e transformem seus saberes.

Quanto aos possíveis riscos de constrangimentos, uma vez que utilizaremos como instrumento de coleta de dados entrevistas áudio-gravadas, salientamos que em hipótese alguma, por questões éticas e validação científica, será divulgada a identidade dos colaboradores, conforme o parecer CSN 466/12. Além disso, informamos que os

dados serão posteriormente transcritos e categorizados, pelo pesquisador responsável, que se compromete a tornar públicos, nos meios acadêmicos e científicos, os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Solicitamos a sua colaboração para responder às perguntas de uma entrevista semiestruturada e pedimos, também, autorização para apresentar os resultados deste estudo em nossa tese de Doutorado e em eventos acadêmicos na área de Educação, Letras e/ou Linguística e/ou Linguística Aplicada, bem como em eventos de natureza interdisciplinar.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora:

Diana Ribeiro Guimarães

Endereço: Rua Severino Valeriano de Oliveira, 216 – Três Irmãs – Campina Grande – CEP 58423-455

Telefone: (83) 98777-8742

E-mail: diana.rguimaraes@gmail.com

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

Telefone: (83) 3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Campina Grande, _____ de _____ de 2018.

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE B – ENTREVISTA AO COORDENADOR DO CIA

A presente entrevista destina-se à primeira parte da coleta de informações para a pesquisa *“VOZES QUE REVELAM O QUE A APARÊNCIA SILENCIA: representações de alunos com deficiência sobre a apropriação da escrita acadêmica”* (título provisório), desenvolvida pela doutoranda Diana Ribeiro Guimarães (UFCG/PROLING/FAPESQ-CAPES), sob orientação da Prof^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos a sua colaboração para responder a esta primeira entrevista e a outras, caso seja necessário. Pedimos, também, autorização para apresentar os resultados deste estudo em nossa tese de Doutorado e em eventos acadêmicos na área de Educação, Letras e/ou Linguística e/ou Linguística Aplicada, bem como em eventos de natureza interdisciplinar.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos a você nem qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos, ainda, que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Entrevista ao Coordenador:

1. Há quanto tempo existe o Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)?
2. Qual a finalidade do CIA e como ele funciona para assessorar o aluno com deficiência?
3. Quantos alunos graduandos são assessorados pelo CIA, atualmente?
4. Como os alunos se vinculam ao Comitê?
5. Quais as deficiências existentes entre os alunos assessorados pelos CIA? Tem alguma recorrente?
6. A partir de qual período o CIA começa a assessorar o aluno?
7. Normalmente, os alunos assessorados pelo CIA, concluem seus cursos?
8. Os alunos relatam ao CIA quais as maiores dificuldades enfrentadas no universo acadêmico? Em caso afirmativo, quais são elas?

APÊNDICE C- ENTREVISTA AO ALUNO APOIADO

A presente entrevista destina-se à primeira parte da coleta de informações para a pesquisa *“VOZES QUE REVELAM O QUE A APARÊNCIA SILENCIA: representações de alunos com deficiência sobre a apropriação da escrita acadêmica”* (título provisório), desenvolvida pela doutoranda Diana Ribeiro Guimarães (UFCG/PROLING/FAPESQ-CAPES), sob orientação da Prof^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos a sua colaboração para responder a esta primeira entrevista e a outras, caso seja necessário. Pedimos, também, autorização para apresentar os resultados deste estudo em nossa tese de Doutorado e em eventos acadêmicos na área de Educação, Letras e/ou Linguística e/ou Linguística Aplicada, bem como em eventos de natureza interdisciplinar.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos a você nem qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos, ainda, que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Entrevista aos alunos apoiados:

1. Você concluiu o ensino médio em que ano?
2. Sua formação escolar foi predominantemente na escola pública ou privada?
3. Você fez algum curso preparatório para o Exame Nacional de Ensino Médio?
4. Qual a escolaridade de seus pais?
5. Você gosta de ler? Que leituras você costuma fazer?
6. Você gosta de escrever? Quais textos você costuma escrever?
7. Durante sua formação escolar, você lia muito? Se sim, quais leituras priorizava?
8. Você tem dificuldades para escrever? Se sim, quais?
9. Quando você ingressou na universidade, teve alguma dificuldade para atender às atividades exigidas pelos professores? Se sim, qual(is)? E o que fez para supri-las?

10. Que gêneros textuais você mais escreve ou escreveu na universidade (fichamento, resumo, resenha, artigo etc)?
11. Você já publicou algum livro ou artigo em periódicos, anais de congressos?
12. Você participou ou participa de algum grupo de pesquisa na universidade?
13. Você costuma participar de algum evento científico na universidade ou fora dela? Em caso afirmativo, sente alguma dificuldade? Quais?
14. O Comitê de Inclusão e Acessibilidade contribui de alguma forma para sua vida acadêmica? Se sim, como?
15. Como você se vinculou ao CIA? Já sabia de sua existência?
16. Tendo em vista sua deficiência, os professores adaptam ou adaptavam as orientações nas disciplinas cursadas? Se sim, relate de que forma isso acontece.
17. Você acha que as orientações dos professores para a escrita dos textos acadêmicos exigidos ou a falta delas influenciou de alguma forma em seus textos? Por quê?
18. Considerando seu período de ingresso na universidade e o período atual, comparativamente, como você avalia seu progresso quanto à escrita dos textos exigidos pelos professores nas avaliações?

APÊNDICE D- ENTREVISTA AO ESTUDANTE APOIADOR

A presente entrevista destina-se à primeira parte da coleta de informações para a pesquisa *“VOZES QUE REVELAM O QUE A APARÊNCIA SILENCIA: representações de alunos com deficiência sobre a apropriação da escrita acadêmica”* (título provisório), desenvolvida pela doutoranda Diana Ribeiro Guimarães (UFCG/PROLING/FAPESQ-CAPES), sob orientação da Prof^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira, neste mesmo estabelecimento de ensino.

Solicitamos a sua colaboração para responder a esta primeira entrevista e a outras, caso seja necessário. Pedimos, também, autorização para apresentar os resultados deste estudo em nossa tese de Doutorado e em eventos acadêmicos na área de Educação, Letras e/ou Linguística e/ou Linguística Aplicada, bem como em eventos de natureza interdisciplinar.

Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos a você nem qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos, ainda, que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Entrevista aos Estudantes Apoiadores:

1. Você é aluno de qual curso?
2. O que te motivou a se inscrever para estudante apoiador?
3. Você apoia um aluno com que tipo de deficiência?
4. Como ocorre a formação para estudante apoiador?
5. Como você avalia a formação recebida em relação às necessidades dos alunos apoiados no dia-a-dia?
6. Como você compreende seu papel de estudante apoiador no contexto acadêmico?
7. Quais as suas maiores dificuldades para exercer a função de estudante apoiador?

8. Como você avalia sua experiência como estudante apoiador?
9. Como você enxerga as dificuldades enfrentadas pelos alunos quanto às formas de acesso às práticas acadêmicas?
10. Você auxilia o aluno apoiado em alguma atividade avaliativa acadêmica (provas, resumos, artigos, projetos)? Se sim, como faz para se manter neutro e não influenciar a escrita desse aluno?
11. Qual as maiores dificuldades que você considera que o aluno com deficiência enfrenta quanto às práticas de escrita no contexto acadêmico?
12. Você considera que as orientações repassadas pelos professores aos alunos apoiados contribuem para interpretação da atividade avaliativa? Por que?
13. Você já adaptou ou adapta algum material didático para melhor compreensão do aluno ou para a escrita do texto do aluno apoiado? Se sim, como? Você acha que isso contribuiu para o aluno apoiado?

ANEXOS

ANEXO A – Edital do estudante apoiador nº 006/2018



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO AO ESTUDANTE
COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE
PROGRAMA DE APOIO AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA
CAMPUS I E CAMPUS IV**

Edital nº 006/2018

O Comitê de Inclusão e Acessibilidade - CIA, vinculado à Reitoria, no uso de suas atribuições, torna público o presente edital de abertura de inscrições, visando a seleção de Estudantes Apoiadores de Alunos com Deficiência, da Universidade Federal da Paraíba, no prazo de **26/11/2018 a 30/11/2018**, de acordo com as normas e condições estabelecidas neste Edital, o qual será publicado no sítio eletrônico <http://www.ufpb.br/cia>, bem como outras publicações decorrentes deste edital. As bases legais são as diretrizes estabelecidas no presente edital, bem como o Decreto nº 7.234 de 19/07/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES/MEC, bem como as diretrizes do Programa de Assistência aos Estudantes com Deficiência, de acordo com a LDB n.º 9.394, de 1996, especificamente nos artigos 58, 59 e 60, que prevê o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino, além da Portaria 3.284 de 2003 que estabelece as condições básicas para a inclusão do aluno com deficiência no ensino superior e o Decreto-Lei nº 5.296 de 2004, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade.

1. DO APOIO AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

1.1 O Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência que terá início no semestre letivo 2018.2 da Universidade Federal da Paraíba, desenvolver-se-á por meio da seleção/atuação de estudantes apoiadores que assumirão atividades junto aos estudantes com deficiência, respeitando-se as peculiaridades, as necessidades educacionais de cada área de deficiência ou alteração decorrente de sequelas física motora, auditiva, visual, de Transtornos Globais do Desenvolvimento/TEA (Transtorno do Espectro Autista), TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e outras demandas pedagógicas. O presente edital visa selecionar estudantes apoiadores para acompanharem estudantes com deficiência que ingressaram no semestre 2018.2, ou que ainda não possuem ou necessitam trocar de apoiador e ainda a criação de um cadastro reserva para ser utilizado, quando necessário, de acordo com a demanda do próprio CIA.

2. DO CRONOGRAMA E PROCESSO DE AVALIAÇÃO

2.1 A inscrição que trata este edital obedecerá ao seguinte cronograma:

Publicação do Edital CIA 06/2018	21/11/2018
Inscrições	26/11/2018 a 30/11/2018
1ª ETAPA – AVALIAÇÃO SOCIAL	
Avaliação pela equipe de Serviço Social - PRAPE	03/12/2018 a 07/12/2018
Divulgação das avaliações	10/12/2018
Período para recurso	10/12/2018 a 20/12/2018
Divulgação dos resultados do recurso e Avaliação Social	26/12/2018
2ª ETAPA – PROVA ESCRITA	
Aplicação da Prova Escrita	04/02/2019 no horário das 08:00 às 10:00
Resultado da Prova Escrita	05/02/2019
4ª ETAPA – ENTREVISTA	
Período das Entrevistas	06, 07 E 08/02/2019
Resultado das Entrevistas	11/02/2019 até 12:00
RESULTADOS	
Resultado Provisório	12/02/2019 até 18:00
Período para recurso	13/02/2019 a 22/02/2019
Resultado final	25/02/2019
Assinatura do Termo de Compromisso ONLINE	26/02/2019 a 27/02/2019
CAPACITAÇÃO	
Capacitação para aprovados	28/02/2019 de 08:00 às 12:00

2.2 A inscrição dos estudantes ao auxílio que trata este edital será realizada **EXCLUSIVAMENTE** através do **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA**, no período de **26/11/2018 a 30/11/2018**.

2.2.1 É vedada a inscrição fora do prazo estabelecido nesse Edital, bem como a que não seja feita no SIGAA;

2.2.2 Sob qualquer hipótese, **NÃO** serão aceitos documentos que não estejam anexados no SIGAA.

2.2.3 A inscrição para o processo seletivo em questão, bem como todos os atos decorrentes deste, é isenta de taxas.

2.3 A inscrição será invalidada a qualquer tempo mediante a verificação da inexistência ou falsidade nas informações prestadas pelo estudante.

3. DA AVALIAÇÃO SOCIAL

3.1 O processo de avaliação socioeconômica e de seleção é de responsabilidade da equipe de assistentes sociais da COAPE/PRAPE.

3.2 A **avaliação social** se dará em DUAS ETAPAS:

3.2.1 A **primeira** análise verificará:

- a) Se TODA DOCUMENTAÇÃO exigida no **item 4.6** deste Edital foi anexada ao SIGAA;
- b) Se a documentação estar legível.

3.2.2 A falta de documentação ou a ocorrência de verificação de falsidade nos documentos e nas informações apresentadas, bem como a falta do cumprimento de qualquer item do Presente Edital, acarretará o indeferimento da inscrição.

3.2.3 A **segunda análise** constará da avaliação da documentação anexada no ato da inscrição, com a finalidade de traçar o perfil socioeconômico do estudante, aliado às informações prestadas no Cadastro Único e classificá-lo segundo as pontuações do ANEXO VIII.

3.2.4 Nessa etapa, os estudantes serão avaliados se atendem aos critérios de ingresso aos auxílios estabelecidos pelo PNAES e pela PRAPE.

3.2.5 A avaliação da documentação anexada no ato da inscrição, terá a finalidade de traçar o perfil socioeconômico do estudante, aliado às informações prestadas no Cadastro Único.

3.2.6 Os estudantes serão avaliados, dentre outros critérios estabelecidos neste edital, se auferem renda bruta **per capita** familiar de até um salário mínimo e meio (1,5 salário mínimo).

3.2.7 Com base no disposto na **Portaria Normativa do MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012**, que versa sobre o cálculo da renda bruta per capita, estão excluídos do cálculo de que trata o item **3.2.6** os valores percebidos a título de:

- a) auxílios para alimentação e transporte;
- b) diárias e reembolsos de despesas;
- c) estornos e compensações referentes a períodos anteriores;
- d) indenizações decorrentes de contratos de seguros;
- e) indenizações por danos materiais e morais por força de decisão judicial;

3.2.8 Estão igualmente excluídos do cálculo de que trata o item **3.2.6** deste edital os rendimentos percebidos no âmbito dos seguintes programas:

- a) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil;
- b) Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano;
- c) Programa Bolsa Família e os programas remanescentes nele unificados;
- d) Programa Nacional de Inclusão do Jovem - Pró-Jovem;
- e) Auxílio Emergencial Financeiro e outros programas de transferência de renda destinados à população atingida por desastres, residente em Municípios em estado de calamidade pública ou situação de emergência; e
- f) demais programas de transferência condicionada de renda implementados por Estados, Distrito Federal ou Municípios;

3.3 Para cada uma das etapas do processo caberá ao estudante interpor recurso, conforme cronograma definido no item 2.1.

4. DOS PROCEDIMENTOS DE INSCRIÇÃO DE ALUNO APOIADOR

4.1 Para efetivar a inscrição, o estudante deve acessar o SIGAA com seu *login* e senha e seguir os seguintes procedimentos:

4.2 PASSO 1: Aderir ao Cadastro Único selecionar processo seletivo 06/2018 (Para os alunos ainda não cadastrados)

- a) O cadastro único de auxílios permite que a Universidade tenha conhecimento e controle dos estudantes que são assistidos pela PRAPE/COAPE.
- b) Para se cadastrar, acesse o **SIGAA > Bolsas > Aderir ao Cadastro Único > Selecionar Processo Seletivo 06/2018** e então preencha o questionário socioeconômico.

4.3 PASSO 2: Atualizar Dados Bancários

- a) Essa operação permite ao estudante informar seus dados bancários para possibilitar o recebimento do seu auxílio.
- b) A **conta bancária deverá ser corrente, estar ativa e o estudante deverá ser o titular**. É de responsabilidade do estudante informar corretamente seus dados bancários, cabendo-lhe o ônus de eventuais problemas decorrentes da falta de informação bancária no momento do pagamento do auxílio.
- c) Caso o estudante apresente dados bancários incorretos, conta inativa ou encerrada, conta poupança, conta salário que não comporte o valor do recurso a ser depositado ou contas de terceiros, não receberá o Auxílio até que compareça ao setor responsável pelo cadastro para regularizar sua situação.
- d) Para cadastrar os dados bancários, acesse o **SIGAA > Outros > Meus Dados Pessoais**
- e) A opção para informar os **Dados Bancários** encontra-se no final do questionário dos dados pessoais do estudante. *Deve ser informado o Banco, Agência (com 5 dígitos) e conta corrente com dígito verificador, se houver.*

4.4 PASSO 3: Atualizar Situação Socioeconômica

- a) Essa operação permite ao estudante atualizar a renda familiar para registro no sistema.
- b) Para atualizar a renda familiar, acesse o **SIGAA > Outros > Meus Dados Pessoais**.
- c) A opção para atualizar a **Situação Socioeconômica** encontra-se no final do questionário dos dados pessoais do estudante.
- d) Deverá ser informada a renda bruta total de todos os membros que compõem o núcleo familiar.
- e) Anexar os documentos conforme listados no **Item 4.6.1 e**, mediante a situação individual do aluno.

4.5 PASSO 4: Solicitar a inscrição no Auxílio

- a) Essa operação permite ao estudante inscrever-se na bolsa auxílio desejada.
- b) Para se cadastrar, acesse o **SIGAA > Bolsas > Solicitação de Bolsas > Solicitação Bolsa-Auxílio. Processo-Seletivo – 06/2018**.
- c) O estudante deverá, então, escolher o auxílio a ser inscrito e seguir os passos seguintes da inscrição.
- d) O estudante deverá, então, escolher **um auxílio** dos que deseja concorrer e seguir os passos seguintes da solicitação.
- e) Para os estudantes que desejam inscrever-se em mais de um auxílio, ele deverá realizar uma nova inscrição para cada auxílio desejado.
- f) Para modificar, até o término das inscrições, e acompanhar a inscrição no referido auxílio, acesse o **SIGAA > Bolsas > Solicitação de Bolsas > Acompanhar Solicitação Bolsa-Auxílio, selecionar Processo Seletivo 06/2018, clicar no ícone destinado para “alterar bolsa auxílio”**

4.6 PASSO 5: Anexar os Documentos Digitalizados

- a) Quando for solicitado, o estudante deverá anexar os arquivos que comprovam sua situação socioeconômica.
- b) Não há restrição de tamanho para cada arquivo. Alguns são obrigatórios. Caso o estudante tente continuar sem anexá-los, será alertado pelo sistema.
- c) A documentação deve ser digitalizada, preferencialmente em formato .pdf, .jpeg ou .png.
- d) O estudante deve selecionar o TIPO de documento que está inserindo, clicar no ícone “Escolher arquivo” selecionar o arquivo a ser anexado e em seguida clicar no ícone “Anexar Arquivo” para concluir a inclusão do documento. Este procedimento deve ser realizado para cada novo TIPO de documento inserido. Se desejar o aluno. Se preferir, o aluno pode compactar todos os arquivos em formato .rar ou .zip e selecionar o Tipo de documento “Outros”, em seguida adotar os procedimentos de inclusão de documento já descritos.
- e) Será exigido pelo SIGAA que ao menos um documento do TIPO “RG” e do Tipo “Comprovação de Renda familiar bruta per capita” seja anexado.
- f) Para finalizar o processo de inscrição no SIGAA, faz-se necessário ir ao final do formulário de inscrição e clicar no ícone “CONCLUIR”, localizado no final da página.

4.6.1 Para o auxílio, o estudante deverá digitalizar **os seus** documentos de identificação pessoal e renda e **DO NÚCLEO FAMILIAR** que residam no mesmo domicílio, os quais estão elencados no item:

4.6.1.1 Documentos de Identificação pessoal do Candidato:

- a) RG ou CNH do estudante e dos seus familiares;

- b) CPF do estudante e dos seus familiares;
- c) Certidão de óbito dos pais, quando houver;
- d) Histórico escolar do **ensino médio** (só do estudante)
- e) Certidão de Nascimento para membro menor de idade que não dispõe RG.
- f) Comprovante de Residência do Núcleo Familiar (Atualizado com mês de referência ao anterior da publicação deste edital).
- g) Declaração de aluno bolsista em escola particular ou filantrópica, se for o caso.
- h) Histórico Escolar atualizado, com CRA (exceto para “feras”);
- i) Declaração de Escolha de Estudante Apoiado ou Cadastro Reserva (ANEXO I)
- j) Declaração de que tem a disponibilidade de horários (ANEXO II) para se envolver nesta atividade (mínimo de 20 horas).
- k) Declaração de Responsabilidade dos Dados Bancários. (ANEXO III).
- l) Declaração de Não Acúmulo de Bolsas (ANEXO IV).
- m) Declaração de idoneidade dos documentos digitalizados (ANEXO V)

4.6.1.1.2 Documentos de Identificação pessoal de seus familiares:

- a) RG ou CNH do estudante e dos seus familiares;
- b) CPF do estudante e dos seus familiares;
- c) Certidão de óbito dos pais, quando houver;
- d) Histórico escolar do **ensino médio** (só do estudante)
- e) Certidão de Nascimento para membro menor de idade que não dispõe RG.
- f) Comprovante de Residência do Núcleo Familiar (Atualizado com mês de referência ao anterior da publicação deste edital).
- g) Declaração de aluno bolsista em escola particular ou filantrópica, se for o caso.
- h) Histórico Escolar atualizado, com CRA (exceto para “feras”);

4.6.1.2 Documentos de Comprovação de Renda e DADOS BANCÁRIOS

- a) Extrato atualizado (mês corrente) de **conta corrente** bancária **do aluno**, no qual estejam legíveis o número da conta, agência e nome do titular.
- b) Estudantes que residem sozinhos e/ou são economicamente independentes, além da comprovação de renda pertinente à sua condição, deverão anexar **Declaração de independência econômica** (ANEXO IX)
- c) Declaração completa e recibo de entrega do Imposto de Renda Pessoa Física ano-base 2017, **exercício 2018** (se declarante);
- d) Comprovante de benefício social (PBF ou BPC idoso/deficiente), inserir extrato bancário atualizado com o valor e nome do beneficiário.

d) APRESENTAR CONFORME A OCUPAÇÃO DO MEMBRO FAMILIAR:

d.1) PARA TRABALHADORES COM VÍNCULO EMPREGATÍCIO:

1. Último contracheque (I – quando coincidir com o mês de férias, apresentar o contracheque do mês anterior. II – quando for recém contratado, será considerado o valor do salário constante na CTPS. III – quando for recém empossado, será considerado o valor do salário constante no Edital do concurso); E
2. CTPS registrada e atualizada, apenas para trabalhadores da iniciativa privada. (parte de identificação e último contrato de trabalho e a página seguinte em branco); **OU**
3. Contrato de Trabalho, se trabalhador da iniciativa privada.

d.2) PARA PESSOAS QUE A PARTIR DOS 18 ANOS NÃO AUFEREM RENDA OU ESTÃO DESEMPREGADAS:

1. Declaração de que não exerce atividade remunerada (ANEXO X), informando ser membro da família e estar desempenhando a função do lar ou de estudante ou estar desempregado, estendendo-se, também, a todos os membros familiares de maior idade, caso não exerçam atividades remuneradas.

d.3) PARA TRABALHADORES RURAIS:

1. Declaração emitida pelo sindicato ou associação rural informando atividade que realiza e a renda mensal do último mês; **ou**
2. Declaração de trabalhador rural (ANEXO XI), informando atividade que realiza e a renda líquida média mensal

d.4) PARA APOSENTADOS, BENEFICIÁRIOS DE AUXÍLIO DOENÇA, SEGURO DESEMPREGO E PENSIONISTAS (ALIMENTÍCIA OU PREVIDENCIÁRIA):

1. Último comprovante do benefício, ou extrato bancário com valor integral.
2. O aposentado/pensionista que exerça alguma atividade remunerada deverá apresentar a documentação comprobatória, conforme a atividade exercida.
4. **Pensão alimentícia:** cópia da sentença do processo de separação judicial ou divórcio e último extrato bancário (ou declaração de não possuir conta bancária). Declaração de recebimento da pensão alimentícia, especificando o valor da pensão recebida.

d.6) PARA AUTÔNOMOS, PROFISSIONAIS LIBERAIS, TRABALHADORES INFORMAIS E MICROEMPREENDEDOR INDIVIDUAL - MEI

Declaração de Rendimentos como profissional autônomo (ANEXO XII), informando a atividade que realiza e a renda mensal média.

d.7) PARA FAMÍLIAS COM OUTROS PROVENTOS (RENDIMENTOS DE ALUGUEL OU ARRENDAMENTO DE BENS MÓVEIS E IMÓVEIS)

1. Rendimentos de aluguéis: apresentar cópia do contrato de aluguel atualizado.

5. DA PROVA ESCRITA E DA ENTREVISTA

5.1 O local das entrevistas com a Banca Examinadora serão divulgados no dia **01 de fevereiro de 2019**, na página do Comitê na internet, www.ufpb.br/cia. A entrevista será feita **coletivamente** entre os candidatos e o aluno para os quais se inscreveram e coordenada pelo Coordenador do Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA.

5.2 Outros Campus: Os alunos do Campus IV – Unidades de Rio Tinto/Mamanguape deverão entrar em contato com os respectivos responsáveis do CIA para informarem-se sobre o local da entrevista e da prova.

- Contatos Campus IV – Unidades de Rio Tinto/Mamanguape: ciart@ccae.ufpb.br
- Angélica de Souza Galdino Acioly. Contato: angelica@ccae.ufpb.br

5.3 A Prova Escrita para os Candidatos a Estudantes Apoiadores acontecerá no dia **04 de Fevereiro de 2019, das 08:00h às 10:00h (horário local) em local a ser divulgado no site do Comitê de Inclusão e Acessibilidade – CIA até 24:00 antes. Os candidatos deverão chegar ao local da prova às 07:30**, munidos de documento com foto (Identidade, Carteira de Motorista ou Carteira de Estudante) e caneta esferográfica preta ou azul. Não serão corrigidas as provas a lápis grafite. Não poderão fazer a prova os candidatos que não apresentarem documento de identificação ou chegarem após o horário determinado

(08:00).

5.4 Prova escrita – 0 a 10 pontos (a nota mínima obtida que torna o estudante apto é 5,0);

5.5 A prova será composta por 10 questões, sendo ela dividida em 9 questões objetivas e uma subjetiva. As questões objetivas serão de múltipla escolha, cada uma valendo 1,0 ponto. As questões objetivas que contiverem a opção de verdadeiro ou falso serão compostas por cinco alternativas e cada acerto valerá 0,2 décimos e em cada erro não será marcada pontuação. A questão subjetiva valerá 1,0 ponto, sendo avaliada pela concordância e coerência, bem como o conteúdo posto em resposta, podendo, inclusive, ser zerada.

5.5.1 O referencial bibliográfico da prova escrita consta no ANEXO VI deste edital.

5.6 O aluno candidato a apoiador terá a última etapa concluída pela entrevista. A nota será atribuída aos candidatos de acordo com o preenchimento dos critérios abaixo, conforme pontuação descrita:

- 1- O aluno candidato a apoiador ser da mesma sala do aluno para o qual se candidatou. (3 pontos)
- 2- O aluno candidato a apoiador ser do mesmo curso de graduação do aluno para o qual se candidatou. (2 pontos)
- 3- O aluno candidato a apoiador ser da mesma área do curso de graduação do aluno para qual se candidatou. (1 ponto)
- 4- O aluno candidato a apoiador terá que ter a disponibilidade de seus horários compatíveis para realizar o apoio ao aluno para o qual se candidatou. (Até 3 pontos)
- 5- O aluno candidato que demonstrar aptidão para desenvolver as atividades de forma compatível para desenvolver as atividades do aluno apoiado. (Até 4 pontos)

5.6.1 Os critérios 1, 2 e 3 descritos no item **5.6** não são cumulativos.

5.6.2 A entrevista será gravada em vídeo formato (mp4 ou avi) e arquivado sob responsabilidade do CIA

5.7 O aluno deve cumprir **TODAS** as etapas no processo seletivo do Programa Aluno Apoiador, **OBRIGATORIAMENTE**, a risco de eliminação.

5.8 A entrevista tem caráter **classificatório**, sendo pontuada de 0 a 10.

5.9 A Avaliação social possui caráter classificatório e eliminatório e será pontuada de acordo com o anexo VIII.

5.10 Será realizada média ponderada com peso 2 (dois) para a Avaliação Social e peso de 1,5 (um virgula cinco) na entrevista e para a prova escrita.

5.11 Caso ocorra empate entre os candidatos, a entrevista será utilizada como critério de desempate.

5.12 A nota final será o somatório de pontos da Avaliação Social multiplicado por 2 (dois), o somatório da prova escrita multiplicada por 1,5 (um virgula cinco), mais os pontos da entrevista multiplicada por 1,5 (um virgula cinco) dividido por 5.

$$M = (Ax2 + Px1,5 + Ex1,5) / 5$$

6. DOS REQUISITOS

6.1 Os alunos serão selecionados conforme as bases legais do Decreto nº 7.234 de 19/07/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES/MEC.

6.2 Serão atendidos **prioritariamente** alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda bruta familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio

6.3 Os estudantes assistidos devem estar regularmente matriculados nos cursos de graduação, na modalidade presencial da Universidade Federal da Paraíba, campi João Pessoa, Rio Tinto/Mamanguape, Unidades Acadêmicas de Mangabeira e de Santa Rita e

terem solicitado apoio ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade, comprovando sua deficiência e/ou necessidade educativa específica.

6.4 Os candidatos a estudantes apoiadores devem estar regularmente matriculados nos cursos de graduação, na modalidade ou unidade da Universidade Federal da Paraíba, sendo obrigatoriamente do mesmo campus onde se encontra o estudante por ele assistido. Ainda deverão ser preferencialmente e/ou obrigatoriamente do mesmo curso (atendendo às especificidades descritas no quadro referente à demanda de cada estudante assistido) ou da mesma área do curso do estudante assistido (sendo que a convocação destes últimos se condiciona exceção, ou seja, somente quando não houver candidatos aprovados do mesmo curso do estudante que necessita de apoio e quando houver comprovação de compatibilidade das disciplinas ou das demandas a serem atendidas).

6.5 Todo estudante de graduação regularmente matriculado na UFPB e que se enquadrem nos critérios do PNAES pode participar do processo de seleção para estudante apoiador. Quando não houver candidatos aprovados do mesmo curso ou da mesma área do estudante com deficiência, caso haja estudantes de outras áreas (do mesmo campus) que tenham sido aprovados no processo, os mesmos poderão ser convocados para dar suporte aos estudantes que necessitem (conforme demanda levantada pelo CIA).

6.6 O discente ativo não pode se candidatar a apoiador caso seja um estudante que é assistido/apoiado pelo programa.

6.7 Caso os apoiadores sejam desligados no decorrer do programa, se não houver lista de espera, não serão convocados outros estudantes para o apoio até o início do semestre seguinte para a substituição dos mesmos.

6.8 Os alunos aprovados e não classificados constituirão cadastro de reserva, **podendo ser convocados** conforme surgimento de demandas pelos alunos apoiados e segundo avaliação do caso específico pela Coordenação do CIA. Também poderão ser convocados quando o aluno apoiado necessitar de uma demanda maior do que a publicada neste edital, nos casos em que o mesmo seja aprovado em algum projeto de pesquisa, extensão, por exemplo, também após avaliação desta Coordenação;

6.9 O aluno apoiador é responsável pelos dados dos seus documentos bancários, podendo acarretar o não recebimento da bolsa, caso esses dados estejam incorretos ou não sejam atualizados quando alterados.

6.10 O estudante deverá ter disponibilidade, **obrigatoriamente**, de 20h semanais para realizar o apoio.

6.11 No início do apoio deverá disponibilizar 4h semanais dentre às 20h exigidas para receber orientações específicas sobre a deficiência do aluno para o qual foi selecionado junto à coordenação do CIA e à coordenação do estágio de Terapia Ocupacional vinculado ao CIA.

6.12 O pagamento da bolsa será proporcional ao tempo de serviço, tendo como teto 20h semanais. Ressaltando que, apoio com carga horária inferior à 20h semanais só será justificado se houver atestado de doença, feriado e paralisações.

6.12.1. Sobre a proporcionalidade, dados a carga horária de:

17h – 20h semanais: receberá 100% da bolsa no mês posterior ao mês do auxílio prestado.

13h – 16h semanais: receberá 90% da bolsa no mês posterior ao mês do auxílio prestado.

09h – 12h semanais: receberá 80% da bolsa no mês posterior ao mês do auxílio prestado.

05h – 08h semanais: receberá 70% da bolsa no mês posterior ao mês do auxílio prestado.

01h – 04h semanais, receberá 60% da bolsa no mês posterior ao mês do auxílio prestado.

6.12.2 Salvo os apoiadores dos alunos surdos que podem possuir um apoiador para cada disciplina, de acordo com a demanda do aluno.

6.12.3. Caso haja fração da hora acima de 30 minutos, será considerada a hora cheia

posterior. Por exemplo: se der uma carga horária semanal de 16h35min será computado 17h naquela semana.

7. DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

7.1 Serão considerados inaptos ao processo seletivo, tendo suas inscrições INDEFERIDAS, os candidatos que não entregarem documentação completa no ato da inscrição, não preencherem a ficha de inscrição e/ou tiverem CRA inferior a 6,0 ou 5,0;

7.2 Os estudantes que foram apoiadores em outros semestres e foram mal avaliados pelos estudantes que estavam sendo apoiados e/ou não entregaram o relatório final não poderão participar do novo processo de seleção, e, caso realizem a inscrição, poderão ser suspensos durante o processo a qualquer momento, ainda que tenham participado de todas as etapas. Também deverão manter o CRA segundo a média do centro, caso fique inferior serão automaticamente eliminados do processo de renovação do apoio.

7.3 O processo de renovação de bolsa fica a critério do colegiado do CIA de modo que pode haver renovação ou novo processo seletivo para a vaga. Não existe obrigatoriedade de renovação do contrato.

7.4 Todos os candidatos que tiverem a inscrição DEFERIDA e forem aprovados na primeira etapa do Processo Seletivo - Avaliação Social - devem comparecer a uma Palestra de Capacitação sobre as funções do aluno apoiador que acontecerá no dia **28 de fevereiro de 2019 das 08:00 as 12:00, local a ser divulgado na página do CIA www.ufpb.br/cia**. Os candidatos deverão contatar os representantes para a definição do local e horário desta capacitação. Estão isentos de participar dessa capacitação os estudantes que participaram do processo seletivo referente a 2015.1, 2015.2, 2016.1, 2016.2, 2017.1, 2017.2 e 2018.1 que tenham certificado desse Programa, devendo apresentá-lo no ato da inscrição. **Para receber o certificado da palestra de capacitação o candidato deverá assistir às 4h de duração desta etapa do processo.**

7.5 A palestra de capacitação e as provas do Campus de Rio Tinto/Mamanguape serão realizadas nos respectivos campi. Os candidatos das unidades de Mangabeira e de Santa Rita deverão realizar a capacitação e as provas no Campus de João Pessoa.

7.6 As provas serão realizadas em horário e local a serem divulgados no site até 24h antes da realização das provas. Os candidatos devem comparecer com documento de identificação com foto obrigatoriamente com, no mínimo, 30 min de antecedência.

7.7 Todos os candidatos serão submetidos a uma entrevista individual realizada por uma Banca Examinadora composta por professores e Coordenador do Comitê de Inclusão e Acessibilidade. O estudante apoiado poderá assistir e participar da entrevista, mas não poderá interferir nos critérios avaliativos estabelecidos neste edital.

8. DAS VAGAS.

8.1 Cada aluno pode se candidatar apenas para uma vaga e para um estudante de acordo com as especificações da tabela constante no ANEXO VII deste edital. No caso dos candidatos para apoiador de alunos surdos, os mesmos poderão ser distribuídos para acompanhar somente uma disciplina.

8.2. Os candidatos poderão se inscrever para a formação de um Cadastro de Reserva nos casos em que não haja pessoa com deficiência em seu curso. O estudante poderá participar de três das quatro etapas que compõem o processo seletivo, a saber: avaliação socioeconômica, capacitação e prova teórica. Quando algum estudante com deficiência do curso do aluno que participou do processo seletivo se inscrever para receber apoio do CIA,

o estudante que participou e, foi aprovado no processo seletivo em caráter de cadastro de reserva, poderá ser acionado para participar da entrevista e, havendo compatibilidade de horários e adequação do perfil à demanda, conforme avaliação feita pelo CIA, o aluno **poderá** assumir a vaga. Serão aprovados para cadastro de reserva no máximo 03 (três) alunos por curso não contemplados pelas demandas já presentes neste edital. Lembrando que tal aprovação **não implica em convocação obrigatória**.

8.3 Os alunos assistidos pelo CIA, que tenham algum tipo de Necessidades Educacionais Especiais, recebe o direito de ser acompanhado por outros estudantes da Universidade Federal da Paraíba através do programa aluno apoiador. O critério a ser utilizado para quantidade de apoiadores para cada apoiado varia de acordo com os seguintes critérios: carga horária do aluno apoiado, tipo de apoio prestado pelo aluno apoiador, dependendo do tipo de deficiência o apoiado necessita de apoio em todo o período que esteja na universidade, tanto em sala de aula como em atividade extraclasse dentro do território da universidade. Vale ressaltar que o aluno que é apoiador não pode exceder a carga horária total de 20 horas semanais, desta forma o apoio prestado a cada estudante com deficiência, em alguns casos, é feito por mais de um apoiador quando a carga horária total excedida.

9. DA ESPECIFICIDADE DE CADA ÁREA DE DEFICIÊNCIA

9.1 Para cada área de deficiência o estudante apoiador assumirá funções compatíveis com as peculiaridades e necessidades dos estudantes sob sua responsabilidade e estas funções podem ser ajustadas e reavaliadas periodicamente, a partir da solicitação do estudante ou do próprio apoiador ou ainda por interesse do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

9.1 Do apoio aos estudantes com deficiência físico-motora:

9.2 Considera-se estudante com deficiência físico-motora aquele que possui “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções”, conforme se especifica no Decreto nº 5.296, de 2004;

9.3 É função do estudante apoiador: realizar o acompanhamento nas aulas e demais atividades acadêmicas diretamente ligadas ao curso, tendo em vista o acesso, participação e aprendizagem do estudante apoiado.

9.4 O aluno deverá preencher a ficha de frequência relatando as atividades realizadas no dia, como também recolhendo a assinatura do professor e assinatura do aluno apoiado **OBRIGATORIAMENTE** ao final de cada atividade. A assinatura do professor só não será obrigatória quando o apoio for extra sala. O mesmo deverá entregar essa frequência mensalmente e **impreterivelmente** até o dia 05 (cinco) do próximo mês, no Comitê de Inclusão e Acessibilidade, ou no primeiro dia útil subsequente ao dia 05 no caso deste cair em fins de semana ou feriados.

9.5 Além disso, ao final do semestre letivo, apresentará relatório de atividades realizadas, segundo modelo disponível no site do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

9.6 O estudante apoiador é o responsável direto pela locomoção do estudante apoiado no campus (incluindo percurso ao ponto de ônibus), acesso aos ambientes, facilitação na participação em atividades, solicitação de materiais, recursos e suporte técnico e tecnológico junto aos setores da UFPB, compatíveis com as necessidades do estudante apoiado.

9.7 O estudante apoiador poderá atuar em todas as disciplinas, conforme a necessidade do apoiado, e nas demais atividades acadêmicas nas quais o estudante com deficiência físico-motora estiver envolvido.

9.8 Do apoio aos estudantes com deficiência auditiva:

9.9 Considera-se estudante com deficiência auditiva os que possuem perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz, de acordo com o que prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

9.10 É função do estudante apoiador de pessoas com deficiência auditiva acompanhá-los nas aulas e demais atividades acadêmicas, atuando como mediador das relações entre o estudante, o professor e demais integrantes da turma, promovendo sua comunicação, participação e interação;

9.11 No caso de estudantes que apresentem surdez, o estudante apoiador poderá atuar numa única disciplina do semestre letivo onde se encontra o estudante com deficiência auditiva, conforme demanda apresentada pelo atestado de matrícula e avaliação do CIA;

9.12 Após a seleção, a coordenação do CIA definirá em qual disciplina o estudante apoiador atuará, devendo este nela permanecer durante todo o semestre letivo;

9.13 O estudante apoiador deve estar presente em todas as aulas e atividades extras agendadas pelo professor da disciplina;

9.14 O estudante apoiador gravará e transcreverá todo o conteúdo relativo à disciplina para o estudante com deficiência auditiva, entregando as transcrições em até 2 (dois) dias após a aula ocorrida, em material impresso ou por e-mail.

9.15 O aluno deverá preencher a ficha de frequência relatando as atividades realizadas no dia, como também recolhendo a assinatura do professor e assinatura do aluno apoiado OBRIGATORIAMENTE ao final de cada atividade. A assinatura do professor só não será obrigatória quando o apoio for extra sala. O mesmo deverá entregar essa frequência mensalmente e **impreterivelmente** até o dia 05 (cinco) do próximo mês, no Comitê de Inclusão e Acessibilidade, ou no primeiro dia útil subsequente ao dia 05 no caso deste cair em fins de semana ou feriados.

9.16 Além disso, ao final do semestre letivo, apresentará relatório de atividades realizadas, segundo modelo disponível no site do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

10. Do apoio aos estudantes com deficiência visual:

10.1 Considera-se deficiência visual: a cegueira e a baixa visão. Por cegueira entende-se a perda total da visão ou a percepção mínima, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Considera-se baixa visão aquela em que a acuidade visual fica entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, ou ainda em que os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores, conforme especificações do Decreto nº 5.296, de 2004.

10.2 É função do estudante apoiador junto ao estudante com deficiência visual: realizar o acompanhamento nas aulas e demais atividades acadêmicas direta ou indiretamente ligadas ao curso, tendo em vista o acesso, participação e aprendizagem do estudante apoiado.

10.3 O aluno deverá preencher a ficha de frequência relatando as atividades realizadas no dia, como também recolhendo a assinatura do professor e assinatura do aluno apoiado OBRIGATORIAMENTE ao final de cada atividade. A assinatura do professor só não será obrigatória quando o apoio for extra sala. O mesmo deverá entregar essa frequência mensalmente e **impreterivelmente** até o dia 05 (cinco) do próximo mês, no Comitê de Inclusão e Acessibilidade, ou no primeiro dia útil subsequente ao dia 05 no caso deste cair em fins de semana ou feriados.

10.4 Além disso, ao final do semestre letivo, apresentará relatório de atividades realizadas, segundo modelo disponível no site do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

10.5 É função do estudante apoiador de estudantes com deficiência visual, atuar como mediador das relações entre o apoiado, o professor e demais integrantes da turma, promovendo sua comunicação, participação e interação;

10.6 É função do estudante apoiador de alunos com deficiência visual: ajudar na

locomoção do mesmo no campus, no acesso aos ambientes e facilitação na participação em atividades acadêmicas.

10.7 Compete ao aluno apoiador solicitar aos professores todo material disponibilizado escrito ou digitalizado para transposição em tecnologias assistivas, a exemplo dos sistemas de processamento de voz, transcrição em Braille, gravação de áudio, aumento de fonte etc., de modo que o material se torne acessível para o estudante que está sendo apoiado. Se for necessária a impressão em braille ou em fonte ampliada o estudante apoiador deverá procurar o apoio do NEDESP (Núcleo de Educação Especial que se localiza no Centro de Educação, bloco de Psicopedagogia) ou do Setor Braille da Biblioteca Central (que se localiza no 1º Andar).

10.8 O estudante apoiador poderá atuar em todas as disciplinas nas quais o estudante com deficiência visual está matriculado, fazendo inclusive a áudio descrição dos conteúdos trabalhados em sala pelo docente.

11. Do apoio ao estudante com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH):

11.1 Considera-se estudante com TDAH aquele que apresenta comportamento de desatenção, inquietude e impulsividade, em pelo menos três contextos diferentes (casa, creche, escola, etc.). O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (DSM IV) subdivide o TDAH em três tipos: 1.TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; 2.TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e; 3.TDAH combinado.

11.2 É função do estudante apoiador: realizar o acompanhamento nas aulas e demais atividades acadêmicas diretamente ligadas ao curso, tendo em vista o acesso, participação e aprendizagem do estudante apoiado.

11.3 O aluno deverá preencher a ficha de frequência relatando as atividades realizadas no dia, como também recolhendo a assinatura do professor e assinatura do aluno apoiado OBRIGATORIAMENTE ao final de cada atividade. A assinatura do professor só não será obrigatória quando o apoio for extra sala. O mesmo deverá entregar essa frequência mensalmente e **impreterivelmente** até o dia 05 (cinco) do próximo mês, no Comitê de Inclusão e Acessibilidade, ou no primeiro dia útil subsequente ao dia 05 no caso deste cair em fins de semana ou feriados.

11.4 Além disso, ao final do semestre letivo, apresentará relatório de atividades realizadas, segundo modelo disponível no site do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

11.5 O estudante apoiador poderá atuar em todas as disciplinas nas quais o estudante com TDAH e com outras demandas pedagógicas estiver matriculado.

11.6 O estudante apoiador deve ofertar suporte pedagógico também em horários de estudo extra sala, como um espaço de reforço aos conteúdos trabalhados nos momentos de aula.

12. Do apoio aos estudantes com outras demandas pedagógicas:

12.1 Considera-se estudante com outras demandas pedagógicas aquele que apresenta: Limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, interferindo nas habilidades práticas, sociais e de conceitos; e/ou aspectos cognitivos; assim como “Alteração em uma das unidades funcionais, caracterizado como déficit na aquisição, no armazenamento ou na recuperação das informações, bem como por um comprometimento no planejamento ou na execução de uma determinada operação” (MAKISHIMA; ZAMPRONI, [s. d.]). Ex: Dislexia, disgrafia, discalculia etc. Incluem-se nessa categoria pessoas com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento.

12.2 Pessoa com deficiência intelectual é aquela que apresenta características condizentes com um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações

adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade. Por exemplo, pessoas com Síndrome de Down, Síndrome do X-Frágil, Síndrome de Prader-Willi, Síndrome de Angelman, Síndrome de Willis ou pessoas que apresentem sequelas associadas aos Erros Inatos do Metabolismo (Fenilcetonúria, Hipotireoidismo congênito, etc) (Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento).

12.3 As pessoas com transtornos globais do desenvolvimento são aquelas que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo pessoas com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, conforme específica a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

12.4 É função do estudante apoiador: realizar o acompanhamento nas aulas e demais atividades acadêmicas direta e indiretamente ligadas ao curso, tendo em vista o acesso, participação e aprendizagem do estudante apoiado.

12.5 O aluno deverá preencher a ficha de frequência relatando as atividades realizadas no dia, como também recolhendo a assinatura do professor e assinatura do aluno apoiado OBRIGATORIAMENTE ao final de cada atividade. A assinatura do professor só não será obrigatória quando o apoio for extra sala. O mesmo deverá entregar essa frequência mensalmente e **impreterivelmente** até o dia 05 (cinco) do próximo mês, no Comitê de Inclusão e Acessibilidade, ou no primeiro dia útil subsequente ao dia 05 no caso deste cair em fins de semana ou feriados.

12.6 Além disso, ao final do semestre letivo, apresentará relatório de atividades realizadas, segundo modelo disponível no site do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

12.7 O estudante apoiador poderá atuar em todas as disciplinas, conforme necessidade do apoiado, nas quais o estudante com outras demandas pedagógicas estiver matriculado.

12.8 O estudante apoiador deve ofertar suporte pedagógico também em horários de estudo extra sala, como um espaço de reforço aos conteúdos trabalhados nos momentos de aula.

13. Do apoio aos estudantes com transtorno mental:

13.1 Consideram-se estudantes com transtorno mental os que possuem alterações do funcionamento da mente que venham a prejudicar o desempenho da pessoa em suas atividades diárias e nos seus relacionamentos interpessoais. É possível que o indivíduo com transtorno mental apresente dificuldades na relação com familiares, colegas de turma, amigos em geral, docentes, entre outros. Em certos casos, existe alteração na compreensão de si, dos outros, e das atividades externas a ele. O transtorno mental possibilita, às vezes, que o indivíduo perca sua capacidade de autocritica e sua tolerância aos problemas.

13.2 É função do estudante apoiador de pessoas com transtorno mental, acompanhá-los nas aulas e demais atividades acadêmicas, atuando como mediador das relações entre o estudante, o professor e demais integrantes da turma, promovendo sua comunicação, participação e interação.

13.3 O aluno deverá preencher a ficha de frequência relatando as atividades realizadas no dia, como também recolhendo a assinatura do professor e assinatura do aluno apoiado OBRIGATORIAMENTE ao final de cada atividade. A assinatura do professor só não será obrigatória quando o apoio for extra sala. O mesmo deverá entregar essa frequência mensalmente e **impreterivelmente** até o dia 05 (cinco) do próximo mês, no Comitê de Inclusão e Acessibilidade, ou no primeiro dia útil subsequente ao dia 05 no caso deste cair em fins de semana ou feriados.

13.4 Além disso, ao final do semestre letivo, apresentará relatório de atividades realizadas, segundo modelo disponível no site do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

14 DA SELEÇÃO DE ESTUDANTES APOIADORES

14.1 Para todos os candidatos: a seleção dos estudantes apoiadores terá início após período e inscrição. **A palestra de capacitação ocorrerá no dia 28 de fevereiro de 2019 das 08:00 às 12:00 horas.**

14.2 Aos candidatos que já tenham assistido à palestra de capacitação nas últimas seleções (2015.1, 2015.2, 2016.1, 2016.2, 2017.1, 2017.2 e 2018.1), tornam-se isentos da realização desta etapa do processo seletivo somente por meio da apresentação do certificado da palestra de capacitação CIA fornecido nos respectivos períodos (as capacitações realizadas em processos anteriores não serão contempladas).

14.3 Os candidatos que já tenham sido alunos apoiadores têm a **oportunidade de aproveitar a nota obtida na prova feita durante a seleção para a qual foram selecionados (2015.1, 2015.2, 2016.1, 2016.2, 2017.1, 2017.2 e 2018.1)**, sendo obrigatória a apresentação do certificado de participação da capacitação feita à época. **É INDISPENSÁVEL** a participação na entrevista e a análise social feita pela COAPE.

14.4 Haverá aplicação de **prova escrita no dia 04 de fevereiro de 2019**, versando sobre este edital, sobre os conteúdos da capacitação, a legislação brasileira relativa à inclusão e à acessibilidade das pessoas com deficiência, discutida nos referenciais bibliográficos do ANEXO VI.

15. DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

15.1 O resultado provisório deste Processo Seletivo será divulgado no *site* do CIA (<http://www.ufpb.br/CIA>), em **12/02/2019 até as 18:00.**

15.1.2 O resultado final será divulgado no *site* do CIA (<http://www.ufpb.br/CIA>), em **25/02/2019.**

15.2 É de responsabilidade exclusiva do estudante acompanhar estas publicações e convocações, sob pena de cancelamento do auxílio.

15.3 O CIA se desobriga do envio de mensagens ou notificações, por qualquer meio, ao estudante.

15.4 No decorrer do processo seletivo serão adotados os seguintes status de bolsa-auxílio no SIGAA:

- a) EM ANÁLISE: bolsa-auxílio em fase de análise.
- b) EM FASE DE DEFERIMENTO: solicitação de bolsa-auxílio cumpriu as exigências do edital, aguardando conclusão do processo de avaliação.
- c) DEFERIDA: solicitação de bolsa cumpriu as exigências do edital, aluno classificado e apto à assinatura de Termo de Compromisso.
- d) DEFERIDA E CONTEMPLADA: bolsa-auxílio cumpriu as exigências do edital, e aluno passará à condição de assistido pelo CIA.
- e) INDEFERIDA: bolsa-auxílio não cumpriu as exigências do edital.

16. DA FASE RECURSAL

16.1 Os estudantes que tiverem sua solicitação **INDEFERIDA** terão um prazo conforme cronograma **item 2** do referido Edital, a partir do dia da divulgação do resultado de qualquer etapa, para recorrer da decisão.

16.2 O recurso terá como finalidade solicitar revisão da avaliação feita pelo assistente social.

16.3 Os recursos deverão ser interpostos, **EXCLUSIVAMENTE** através do **Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA**, no espaço destinado para tal fim e consoantes os períodos estabelecidos no cronograma do presente Edital.

16.4 Para efetuar o recurso e anexar documentação solicitada na avaliação, o candidato deve acessar o **SIGAA > Bolsas > Solicitação de Bolsas > Acompanhar Solicitação Bolsa-**

Auxílio, selecionar Processo Seletivo 06/2018, clicar no ícone destinado para “Novo Recurso – Bolsa Indeferida”, ao final do preenchimento do formulário de recurso clicar no ícone “Alterar” para concluir a solicitação.

16.5 O candidato poderá ter dez dias úteis para recorrer do Resultado Provisório.

16.6 O recurso que trata o item anterior deverá ser aberto via SIPAC, na coordenação do curso e direcionado ao CIA.

17. DA CONTRATAÇÃO E PAGAMENTO

17.1 Os estudantes aprovados no processo de seleção **deverão assinar o Termo de Compromisso do Estudante Apoiador, de forma ONLINE, disponibilizado no SIGAA** nos dias 26 a 27 fevereiro de 2019, iniciando o apoio imediatamente.

17.2 Os estudantes que não assinarem o contrato **na data prevista e não participarem da capacitação** serão **automaticamente desclassificados e não poderão exercer as atividades, bem como as respectivas bolsas** para as quais foram selecionados.

17.3 Estará disponível a via do contrato na versão online. Consultar no site: www.ufpb.br/cia.

17.4 O exercício das atividades de apoiador terá **início imediatamente após a assinatura do contrato ONLINE** e terminam com o calendário acadêmico referente ao 2018.2. Caso o estudante apoiado tenha necessidade de realizar exames finais para além desta data **o estudante apoiador deverá permanecer disponível**. O contrato **poderá** ser renovado por tempo indeterminado mediante consentimento de apoiador e apoiado.

17.5 Serão pagas 05 parcelas no valor de R\$500,00, cada uma referente ao desenvolvimento das atividades nos meses de dezembro a Maio de 2018, respectivamente, sendo os meses de **dezembro (quinze dias)** e **maio (quinze dias)**, conforme calendário da

UFPB, proporcionais. O pagamento da bolsa será proporcional ao tempo de serviço, tendo como teto 20h semanais. Ressaltando que, apoio com carga horária inferior a 20h semanais **só será justificado se houver atestado de doença, feriado e paralisações**. O atestado **deve ser entregue juntamente com a frequência** do aluno apoiador. Caso contrário, será realizado o desconto proporcional às horas faltadas.

18. DA PERMANÊNCIA COMO ESTUDANTE APOIADOR

18.1 O estudante apoiador será automaticamente desvinculado (sem nenhum ônus financeiro para a Prape ou para o CIA) do Programa caso o estudante que esteja sendo acompanhado deixe de frequentar as aulas nas quais está sendo assistido, seja por motivo de trancamento oficial, desistência ou ainda quando este tenha 3 faltas (consecutivas ou não). Neste caso, a bolsa será imediatamente suspensa;

18.2 O estudante apoiador será automaticamente desvinculado do Programa caso seja comprovado que o mesmo não esteja desempenhando as funções para as quais foi designado de forma satisfatória ou quando exceda o limite de 3 faltas durante o período acadêmico (sejam essas faltas consecutivas ou não). Neste caso, a bolsa será imediatamente suspensa e o dinheiro deverá ser reembolsado através de pagamento de GRU para a União; caso o estudante apoiador necessite se ausentar do exercício de suas funções, entrar em contato imediato com o CIA que, por sua vez, designará um outro aluno para exercer tais atividades.

18.3 O estudante apoiador não tem permissão para assistir ou gravar as aulas quando o estudante que estiver sendo assistido não estiver presente em sala.

18.4 Caso o aluno seja impossibilitado de frequentar as aulas o aluno apoiador deve apresentar resumos das atividades feitas ao CIA.

18.5 Em caso de regime domiciliar o aluno não terá direito ao apoio.

18.6 O estudante apoiador deve, no primeiro dia de aula em que for desempenhar suas funções, se apresentar ao docente responsável pela disciplina e ao restante da turma

esclarecendo quais são suas funções e se identificando como parte integrante do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência que é vinculado ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB (Órgão que responde diretamente à Reitoria).

18.7 Caso o estudante apoiador, por qualquer motivo, necessite se desvincular do Programa deve comunicar, por escrito, imediatamente a Coordenação do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

18.8 Casos omissos neste edital serão discutidos nas reuniões ordinárias do Comitê de Inclusão e Acessibilidade.

19. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

19.1 O estudante que efetuar a inscrição declara conhecimento e aceitação de todo o conteúdo deste Edital. É de responsabilidade exclusiva do estudante a observância dos procedimentos e dos prazos estabelecidos nas normas que regulamentam o presente edital, bem como a verificação dos documentos exigidos para a inscrição no(s) auxílio(s).

19.2 A realização da inscrição em situação de contradição, de incompatibilidade ou de irregularidade acerca de qualquer um dos requisitos, bem como sob omissões de declarações necessárias, prestação de falsas declarações ou qualquer conduta de prejuízo aos requisitos ou má fé, justificará o cancelamento imediato da bolsa, sem prévio aviso.

19.3 O CIA desobriga-se do envio de mensagem eletrônica ou de qualquer outra comunicação direta com os estudantes. É de responsabilidade exclusiva do estudante acompanhar, através do site www.ufpb.br/cia e do SIGAA, as etapas e os comunicados da CIA quanto ao processo seletivo.

19.4 O presente edital poderá ser impugnado, com a devida fundamentação, por qualquer interessado, no prazo de cinco dias contados a partir de sua publicação.

19.5 Eventuais impugnações serão apreciadas e decididas pelo Pró-Reitor, no prazo de cinco dias, a partir do recebimento da impugnação.

19.6 Os eventuais casos omissos aos termos deste edital serão deliberados pelo Pró-Reitor de Assistência e Promoção ao Estudante da UFPB.

João Pessoa, 21 de Novembro de 2018.

João Wandemberg Gonçalves Maciel
Pró-Reitor da PRAPE

Robson de Lima Peixoto
Coordenador do CIA

ANEXO I

**DECLARAÇÃO DE ESCOLHA DE ESTUDANTE APOIADO OU CADASTRO
RESERVA**

Eu, _____, estudante do curso
de _____, do Centro _____,
matricula n.º _____, CPF n.º _____, RG (número do RG com órgão
expedidor) _____, declaro que desejo me candidatar para:
() aluno específico _____, estudante
do curso de _____, do Centro _____ ou
() cadastro reserva.

João Pessoa, _____, de _____, de _____

Assinatura do candidato

ANEXO II

DECLARAÇÃO DE HORAS DISPONÍVEIS

Eu, _____, estudante do curso
de _____, do Centro _____,
matrícula n.º _____, CPF n.º _____, RG
(número do RG com órgão expedidor) _____, declaro que
disponho de 20 (vinte) horas semanais livres para dedicação ao Programa de Apoio ao
Estudante com Deficiência do Comitê de Inclusão e Acessibilidade e da Pró-Reitoria
de Assistência e Promoção ao Estudante durante o período letivo de 2018.1.

João Pessoa, _____ de _____ de _____

Assinatura do candidato

ANEXO III

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DOS DADOS BANCÁRIOS

Eu _____, estudante do
curso _____ do Centro _____,
matricula n.º _____, CPF n.º _____, RG _____
declaro assumir a veracidade destas informações, ciente de que qualquer erro está sobre
minha responsabilidade, podendo acarretar o não recebimento da bolsa.
Banco (Identificação do Banco, Agência, Conta Corrente) _____.

João Pessoa, ____ de _____ de _____.

Assinatura

ANEXO IV

DECLARAÇÃO DE NÃO ACÚMULO DE BOLSAS

Eu: _____
estudante do curso _____, do Centro
matricula n.º _____,
declaro ao COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE da
UFPB que NÃO acumulo bolsa de estudo nesta instituição.

João Pessoa, _____ de _____ de _____

Assinatura

ANEXO V

DECLARAÇÃO DE IDONEIDADE DOS DOCUMENTOS DIGITALIZADOS

Eu _____, estudante do
curso _____ do Centro _____,
matrícula n.º _____, CPF n.º _____, RG _____,
declaro sob as penas da lei, e para que produzam todos os efeitos jurídicos, que todos os
documentos digitais apresentados ao Comitê de Inclusão e Acessibilidade são
verdadeiros e conferem com os respectivos originais.

João Pessoa, ____ de _____ de _____

Assinatura

ANEXO VI

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

BRASIL. Constituição Federal. Brasília: SenadoFederal,1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394.Brasília: SenadoFederal,1996.

_____. Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/Cartilha%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia.pdf>

_____. Lei de Acessibilidade. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=43>

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

_____. Decreto 7.612. Plano viver sem limites. Brasília: Senado, 2011. UNESCO. Declaração Mundial de Educação para todos. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

3.3. Para os candidatos que serão apoiadores de estudantes com DEFICIÊNCIA FÍSICO-MOTORA, acrescentam-se os seguintes documentos:

AMARAL, R. O que é importante você saber para ajudar os deficientes físicos. Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi&metro=2593> SCHIRMER, C. R. et. Al. Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física. SEESP/SEED/MEC. Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf

3.4. Para os candidatos que serão apoiadores de estudantes com DEFICIÊNCIA AUDITIVA, acrescentam-se os seguintes documentos:

SANTIAGO, S. A. S. A libras como instrumento de inclusão social. Disponível em: <http://profasandrasantiago.blogspot.com.br/2012/11/a-libras-como-instrumento-de-inclusao.html> DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento Educacional Especializado – pessoa com surdez. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf

3.5. Para os candidatos que serão apoiadores de estudantes com DEFICIÊNCIA VISUAL, acrescentam-se os seguintes documentos:

PEREIRA, I. de B. Técnicas de Guia Vidente: Saiba como conduzir um deficiente visual. Disponível em: <http://www.movimentolivre.org/artigo.php?id=143> SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M. de; SILVA, M.C.B. Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual. SEESP/SEED/MEC. Brasília: 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf

3.6. Para os candidatos que serão apoiadores de estudantes com TDAH e outras demandas pedagógicas, acrescente-se os seguintes documentos:

LOPES, M. da LUZ CURADO. Inclusão, Ensino e Aprendizagem do aluno com TDAH. Brasília, 2011.
http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/2187/1/2011_MariadaLuzCuradoLopes.pdf;

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J-R.; FIGUEIREDO, R.V. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v.2. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7104&"

MAKISHIMA, É. A. C.; ZAMPRONI, E. C. B. Transtornos funcionais específicos. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Formação em Ação. Curitiba – PR, [s. d.].
http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/arquivos/File/educacao_especial/materiais_apoio/texto_tfeju_nho2.pdf

Aline no País do TDAH (Blog). Disponível em:
<http://namentedeline.blogspot.com.br/2014/03/adaptacao-da-forma-de-acesso.html>

13 .6 Para os candidatos que serão apoiadores de estudantes com Transtorno Mental, acrescente-se o seguinte documento:

RODRIGUES, C. R.; FIGUEIREDO, M. A.; Concepções sobre a doença mental em profissionais, usuários e seus Familiares. Estudos de Psicologia 2003, 8(1), 117-125. Disponível em -
<http://www.redalyc.org/html/261/26180113/>

ANEXO VII TABELA DOS ALUNOS QUE NECESSITAM DE APOIADORES E HORÁRIO DOS ALUNOS QUE NECESSITAM DE APOIADORES				
Aluno	Matrícula	Tipo de Deficiência	Curso/ Campus	Número de vagas
	11319244	Outras Demandas	Filosofia	2 Vagas
	20160115604	Visual	Pedagogia	2 Vagas
	11211427	Outras Demandas	Engenharia Civil	2 Vagas
	20180115503	Outras demandas	Ed. Física	2 Vagas
	20160120669	Física	Fonoaudiologia	3 Vagas
	2017003047	Visual	Letras Português	3 Vagas
	20170156208	Física	Ciências Sociais	2 Vagas
	11401430	Física	Engenharia Ambiental	2 Vagas
	11514451	Física	Pedagogia	2 Vagas
	11317182	Visual	Psicologia	2 Vagas
	20170118010	Auditiva	Gastronomia	2 Vagas
	20170000190	Física	Ciências Atuariais	2 Vagas
	2016033543	Visual	Letras	1 Vaga
	81311474	Outras Demandas	Letras	1 Vaga
	11508342	Paralisia Cerebral	Ciências Biológicas	1 Vaga
	20170207361	Física	Direto	2 Vagas
	11407309	Física	Fonoaudiologia	2 Vagas
	20170160597	Visual	Engenharia de Alimentos	1 Vaga
	11113815	Paralisia Cerebral	Ciências Contábeis	2 Vagas
	2016093505	Auditiva	Matemática	1 Vaga
	11513240	Outras Demandas	Educação Física	1 Vaga
	11326747	Outras Demandas	Letras	2 Vagas
	20180034559	Outras demandas	Gestão Pública	1 Vagas

	11112417	Visual	Medicina	2 Vagas
	2016066526	Outras Demandas	Ciências da Computação	01 Vaga
	20160141604	Outras Demandas	Pedagogia	2 Vagas
	20170071915	Visual	Comunicação em Mídias Digitais	2 Vagas
	20170140576	Visual	Eng. Mecânica	2 Vagas
	81400790	Visual	Hotelaria	2 Vagas
	20180001450	Outras demandas	Comunicação em Mídias Digitais	2 Vagas
	11404298	Visual	Pedagogia	2 Vagas
	11414870	Auditiva	Ciência Computação	3 Vagas
	11509766	TDAH	Engenharia Mecânica	2 Vagas
	20170126773	Visual	Relações Internacionais	1 Vaga
	20160137989	Física/ Visual	Psicologia	2 Vaga
	11412802	Visual	Jornalismo	2 Vagas
	11506666	TDAH	Terapia Ocupacional	1 Vaga
	11503508	Paralisia Cerebral	Tradução	2 Vagas
	2015000430	Física	Administração	2 Vagas
	20180009180	Física	Medicina	3 Vagas
	20180115380	Auditiva	Ciência da computação	3 Vagas
	20160165455	Outras Demandas	Medicina	3 Vagas
	11412802	Visual	Jornalismo	2 Vagas
	11512013	Visual	Hotelaria	2 Vagas
	2016077922	Visual	Arquitetura e Urbanismo	2 Vagas
	11400192	Paralisia Cerebral	Letras Inglês	2 Vaga
	11409009	Outras Demandas	Engenharia Mecânica	2 Vagas
	11513098	Visual	Pedagogia	3 Vaga
	20170116534	Auditiva	Gastronomia	2 Vagas

	2018102354	Visual	Radialismo	1 Vaga
	20160128003	Física	Hotelaria	2 Vagas
	20160136622	TDAH	Medicina	1 Vaga
	20170045933	Visual	Psicopedagogia	1 Vaga
	20170202964	Visual	Jornalismo	2 Vagas
	20170050370	Visual	Turismo	2 Vagas
	20160140788	Visual	Psicopedagogia	1 Vaga
	2016012383	Auditiva	Engenharia de Energias Renováveis	2 Vagas
	11318698	TDAH	Engenharia de Energias Renováveis	2 Vagas
	2016006608	TDAH	Arquivologia	2 Vagas
	81403628	TDAH	Antropologia	2 Vagas
	11118239	Outras Demandas	Engenharia Mecânica	1 Vaga
	2016065000	Outras Demandas	História	2 Vagas
	20170000350	Física	Arquivologia	2 Vagas
	11504306	Paralisia Cerebral	Biblioteconomia	2 Vagas
	20170146210	Visual	Terapia Ocupacional	2 Vagas
	11506176	TDAH	Educação Física	1 Vaga
	11508287	Física	Direito	2 vagas
	20170207020	Física	Letras Português	3 Vagas
	2016097756	Visual	Psicologia	1 Vaga
	20170003352	Física	Ciências Contábeis	1 Vaga
	20180059093	Outras demandas	Letras Português	1 Vaga
	20170037735	Física	Fisioterapia	3 Vagas
	11324780	Outras Demandas	Gastronomia	2 Vagas
	20170120457	Visual	Matemática	1 Vaga
	20170104963	Auditiva	Turismo	3 Vagas
	2016044108	TDAH	Sistemas de Informação – Campus IV	1 vaga
	11427322	Outras Demandas	Serviço Social	2 Vagas
	11404760	Visual	Educação Física	1 Vaga

	20170075899	Outras demandas	Engenharia Química	1 Vaga
	20160140222	Visual	Pedagogia	1 Vaga
	20170039613	Auditiva/ Visual	História	1 Vaga
	11408032	Física	Direito	2 Vagas
	20180092033	Física	Medicina	1 Vaga
CADASTRO RESERVA				30 VAGAS
TOTAL DE APOIADORES NECESSÁRIOS				175

O cadastro de reserva será composto por estes candidatos e também pelos candidatos aprovados e não classificados às vagas discriminadas na tabela anterior. O cadastro de reserva será convocado mediante a desistência de alunos que já fazem parte do programa ou em caso de ausência de candidatos para um aluno apoiado específico.

ANEXO VIII



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO AO ESTUDANTE
COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO ESTUDANTIL

PONTUAÇÃO DO CANDIDATO PLEITEANTE À BOLSA DO PROGRAMA ALUNO
APOIADOR

VARIÁVEL	CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO
FORMAÇÃO ESCOLAR (Ensino Médio)	Todo em escola pública	5
	Maior parte em escola pública	3
	Maior parte em escola particular	2
	Todo em escola particular, como bolsista ou escola filantrópica.	1
	Todo em escola particular	0
RENDA PER CAPITA FAMILIAR	Menor que $\frac{1}{4}$ do salário mínimo vigente	5
	De $\frac{1}{4}$ até $< \frac{1}{2}$ do salário mínimo vigente	4
	De $\frac{1}{2}$ até $< \frac{2}{3}$ do salário mínimo vigente	3
	De $\frac{2}{3}$ até < 1 salário mínimo vigente	2
	De 1 a 1 e $\frac{1}{2}$ do salário mínimo vigente	1

(*) Cada membro do núcleo familiar pontua uma única vez.

Entende-se como escola da rede pública a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo poder público, nos termos do inciso I do Art. 19 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, de 20/12/1996. Escolas filantrópicas ou comunitárias não são consideradas escolas da rede pública de ensino.

ANEXO IX



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO AO ESTUDANTE - PRAPE
COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO ESTUDANTIL – COAPE

DECLARAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA ECONÔMICA

Eu, _____, RG: _____
 _____, órgão emissor: _____, CPF _____-____-____, domiciliado na
 _____, nº _____, bairro
 _____, cidade _____, estado
 _____, declaro ser economicamente independente, custeando todas as
 minhas despesas, inclusive moradia, com renda própria bruta no valor mensal de
 R\$ _____, há pelo menos _____ (especificar o tempo em
 meses ou anos), decorrente da atividade/renda _____ (excluídos os
 auxílios estudantis ou bolsas acadêmicas).

_____, _____ de _____ de _____.
 Local e data

 Assinatura do estudante
 (não precisa reconhecer firma)

ANEXO X



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO AO ESTUDANTE - PRAPE
COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO ESTUDANTIL – COAPE

DECLARAÇÃO DE NÃO EXERCÍCIO DE ATIVIDADE REMUNERADA

Eu, _____, RG: _____
_____, CPF _____, domiciliado na
_____, nº _____,
bairro _____, cidade _____, Estado _____,

declaro que não exerço atividade remunerada pelo(s) motivo(s) indicado(s) abaixo:

_____.

_____ de _____ de _____.

Assinatura do declarante

(NÃO PRECISA RECONHECER FIRMA EM CARTÓRIO)

ANEXO XI



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO AO ESTUDANTE - PRAPE
COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO ESTUDANTIL – COAPE

DECLARAÇÃO DE TRABALHADOR RURAL

Eu, _____,
CPF _____, declaro que sou agricultor(a), residente e domiciliado na localidade
de _____, município de
_____.

() Afirmo que sobrevivo da agricultura familiar, sendo a mesma para subsistência da minha
família.

() Afirmo que sobrevivo da agricultura, com renda mensal média de R\$ ____.

Observação: favor assinalar uma das opções acima, de acordo com a situação familiar.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do declarante

ANEXO XII



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO AO ESTUDANTE - PRAPE
COORDENAÇÃO DE ASSISTÊNCIA E PROMOÇÃO ESTUDANTIL – COAPE

DECLARAÇÃO DE TRABALHADOR AUTÔNOMO

Eu, _____,
RG: _____, órgão emissor: _____, CPF _____-____-____,
domiciliado na _____,
nº _____, bairro _____, cidade _____,
estado _____, declaro que sou trabalhador(a) autônomo(a),
desenvolvendo atividade de _____ e recebendo uma
renda mensal média de _____ nos últimos 3 meses.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do declarante

(Não precisa reconhecer firma em cartório)