

**CAMINHOS PARA UMA UNIVERSIDADE MAIS INCLUSIVA
A PARTIR DA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL
PARA APRENDIZAGEM E DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS**

Astrid Johana Pardo Gonzalez¹

Maria Roselene Soares Marques²

Resumo: Este relato de experiência aborda a prática da escrita acadêmica vivenciada com um estudante com deficiência (PCD) no curso de Letras Português/Espanhol da UFRJ. Trata-se de uma discussão que se ancora teoricamente em duas perspectivas: o desenho universal para a aprendizagem (Pletsch, 2020) e os letramentos críticos (Street, 2015). O desenho universal busca ampliar o acesso ao conhecimento para a diversidade dos alunos, reconhecendo suas diferenças e ritmos de aprendizado. Os letramentos críticos consideram as influências das variações situadas - fatores pessoais, situacionais e sociais - nas práticas de leitura, escrita e oralidade na universidade. A metodologia, baseia-se em um aporte qualitativo realizado a partir de um ensaio acadêmico sobre um relato de experiência. Como resultado, identificamos que ao praticar letramentos mais inclusivos, como a produção de uma resenha crítica, geramos reflexões sobre o ensino da leitura e escrita na universidade, promovendo, dessa forma, uma igualdade de direitos no âmbito educacional e, conseqüentemente, no âmbito da cidadania.

Palavras-chaves: Letramentos críticos; Educação especial inclusiva; Desenho universal para a aprendizagem; Gêneros Acadêmicos.

Resumen: Este informe de experiencia aborda la práctica de la escritura académica experimentada con un estudiante con discapacidad (PCD) en el curso de Letras Portugués/Español de la UFRJ. Se trata de una discusión que se funda teóricamente en dos perspectivas: el diseño universal para el aprendizaje (Pletsch, 2020) y las literacidades críticas (Street, 2015). El diseño universal busca ampliar el acceso al conocimiento para la diversidad de los estudiantes, reconociendo sus diferencias y ritmos de aprendizaje. Las literacidades críticas consideran las influencias de las variaciones situadas - factores personales, situacionales y

¹ Doutora e mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente realiza doutorado em Letras/Neolatinas na UFRJ. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisa na área de linguística, especificamente na linha da pragmática, e nas ciências sociais, nas linhas da antropologia das emoções e segurança pública. Atualmente trabalha com ensino de ELE e inclusão.

² Mestranda do programa de Letras neolatinas da UFRJ e desenvolve pesquisa na área de materiais didáticos inclusivos.

sociales – en las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la universidad. La metodología se basa en un enfoque cualitativo realizado a partir de un ensayo académico sobre un informe de experiencia. Como resultado, identificamos que al practicar literacidades más inclusivas, como la producción de una reseña crítica, generamos reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, promoviendo así una igualdad de derechos en el ámbito educativo y, en consecuencia, en el ámbito de la ciudadanía.

Palabras clave: Literacidades críticas; Educación especial inclusiva; Diseño universal para el aprendizaje; Géneros Académicos.

1 Introdução

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire, *Pedagogia da tolerância*

A experiência em questão envolve um aluno com deficiência, o qual denominaremos de Paulo por questões éticas, cujo laudo o diagnosticava com deficiência intelectual. Autora 1, uma das autoras deste artigo, atuava como docente junto ao Professor 2 na disciplina Espanhol VII, cursada pelo estudante naquele ano. Além dos dois professores, o curso contava ainda com dois monitores, alunos da graduação, que em conjunto formavam uma equipe docente. Como forma de avaliação do curso, solicitamos a escrita de uma resenha crítica do filme *Palmeras en la Nieve* (2015). Como motivação principal para esta reflexão, foi observado que para a avaliação deveríamos adequar as práticas pedagógicas, com o fim de atender às demandas específicas apresentadas pelo aluno Paulo.

Dessa forma, espera-se que este relato possa contribuir para os diversos âmbitos do ensino superior, suscitando reflexões no meio acadêmico e impulsionando o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se, portanto, questionar a importância de incluir o desenho universal para aprendizagem nas práticas de letramento crítico universitário, com o intuito de refletir sobre a forma como são oferecidos os conteúdos curriculares, e, especificamente, sobre o ensino dos gêneros acadêmicos. Além disso, espera-se também favorecer reflexões acerca do ensino de práticas letradas, que muitas vezes seguem um padrão hegemônico, perpetuando uma certa elitização da universidade, dificultando assim a inclusão de alunos provenientes de situações socioeconômicas menos favorecidas e de alunos que possuem alguma necessidade específica. Para tanto, o artigo foi organizado da seguinte forma: primeiro, foi realizada uma revisão literária, a partir da análise de conceitos do campo de Estudos da Educação

Inclusiva, e depois se observou a definição de enfoque dos letramentos acadêmicos. Posteriormente, procedeu-se ao relato de experiência docente e, por último, apresenta-se os resultados e as considerações finais.

2 Revisão de literatura

Neste primeiro momento, destacamos alguns pressupostos teóricos que nortearam a reflexão realizada neste artigo. Em primeiro lugar, revisamos a oposição entre os dois modelos da deficiência: o modelo biomédico e o modelo social. Em segundo lugar, definimos três conceitos teóricos metodológicos dos campos de estudos da educação inclusiva: capacitismo, desenho universal para aprendizagem (DUA) e diferenciação curricular. Em terceiro lugar, detalhamos os conceitos básicos do enfoque dos letramentos acadêmicos universitários.

2.1 Modelo Biomédico versus modelo social

Foram analisados dois modelos presentes nos estudos sobre educação especial inclusiva. O primeiro, corresponde ao momento inicial dos estudos sobre a área, que considera que a intervenção deve se realizar sobre o corpo dos sujeitos que possuem alguma deficiência, com a intenção de gerar um melhor funcionamento deste corpo. Esta abordagem é reconhecida como *o modelo biomédico* (Klazura; Fogaça, 2021). No entanto, a partir do movimento das pessoas com deficiência, questiona-se este modelo e surge uma nova interpretação, pois se considera que a deficiência não pode ser vista como um fenômeno restrito ao corpo e a individualidade dessa parcela da população. Pelo contrário, deve ser compreendida a partir da interação entre as lesões e as barreiras criadas e impostas pela sociedade, que são de fato o centro da produção das condições de desigualdade que oprimem e excluem as pessoas com deficiência (Klazura; Fogaça, 2021). Sendo assim, é importante ressaltar que a reflexão que estamos estruturando neste texto se alinha com o modelo social, pois consideramos que existem diversas formas de se apropriar dos gêneros acadêmicos e que todos os estudantes, sem distinção, podem desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, as perspectivas mais tradicionais do ensino precisam repensar determinadas argumentações, pois certos enfoques, um pouco menos atualizados, tendem a considerar pessoas com alguma condição cognitiva impossibilitadas de aprender e de ampliar sua escrita acadêmica, algo que é totalmente falso e que buscamos desmistificar neste artigo.

2.2 Conceitos teóricos dos estudos sobre Educação Especial Inclusiva

Destacamos, agora, alguns conceitos básicos do campo da Educação especial inclusiva que orientaram a construção desta discussão. O primeiro, trata-se

do *capacitismo*, o qual configura-se em uma forma de discriminação que recai sobre as pessoas com deficiência, as quais são questionadas a partir da sua capacidade de independência, de realização de tarefas, desde as simples às mais complexas (Mello; Mozzi, 2018). Por este prisma, os corpos das pessoas com deficiência são vistos a partir da abjeção (Butler, 2012), olhar particular que hierarquiza e naturaliza a discriminação. O conceito de abjeção se utiliza, inicialmente, para denominar os corpos que não se enquadram na regulação binária de sexo e heteronormatividade. Desses corpos são retirados constantemente os atributos de humanidade, sendo colocados no extremo da outridade, e submetidos a uma constante expulsão ou estranhamento. Esta abjeção também recai sobre os corpos das pessoas com deficiência, sendo considerados sob padrões únicos de funcionamento, de acordo com um ideal normativo do corpo.

Outro conceito fundamental para nosso artigo, é o de desenho universal para a aprendizagem (DUA), modelo pedagógico que visa ampliar o planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Nesta abordagem, se pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender. Essa perspectiva nasce no final da década de 1980 (Mainardes; Casagrande, 2022) como movimento arquitetônico, denominado “Desenho Universal” e possuía como objetivo a criação de estruturas mais amplas para todos os públicos, de forma que não precisassem realizar modificações posteriores. O conceito foi aplicado para educação por David Rose e por Anne Meyer propondo que a variabilidade e a diversidade dos alunos é a norma, de forma que o aluno padrão é só uma idealização, que na prática não existe. Deste modo, o currículo deve ser adaptado aos alunos e não o contrário, pressuposto que espera realizar de forma prática a justiça curricular que aponta a ajustar as situações de ensino às características de cada aluno, maximizando suas oportunidades de aprendizagem e de sucesso escolar. (Mainardes, Casagrande, 2022).

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos outro modelo pedagógico que é a diferenciação curricular que busca adaptar o ensino retrospectivamente, usando a avaliação formativa para atender às necessidades individuais. Nesse modelo pretende-se desnaturalizar o estigma associado a deficiência intelectual, processo que está praticamente cristalizado na educação, oferecendo o mesmo conhecimento “poderoso”, porém diversificando, as vias, os recursos e as estratégias dos estudantes. (Pletsch *et al.*, 2021) Assim, todos poderiam acessar de igual maneira às práticas de letramento, as quais são fundamentais para uma formação mais completa e efetiva, como observaremos no próximo tópico.

2.3 Letramentos críticos na educação superior

Esta reflexão se ancora teoricamente na discussão dos letramentos acadêmicos (Lillis; Scott, 2007), de forma geral, podemos definir, com a perspectiva que abrange as práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino superior, que este enfoque supõe dois elementos centrais: em primeiro lugar, questiona a hegemonia das visões centradas somente nos aspectos linguísticos e cognitivos, preocupando-se, assim, pela reflexão sobre as determinações culturais e sua incidência nas diferentes formas de leitura e escrita. Em segundo lugar, interessa-se pelas variações situadas, ou seja pelos aspectos pessoais, situacionais e sociais destas práticas discursivas, que não podem ser vistas apenas como habilidades cognitivas e individuais, mas sim entendidas como práticas sociais, identitárias e ideológicas, atravessadas pelas relações de poder e ancoradas a significados e práticas culturais específicas (Street, 2012; Navarro, 2019).

A escrita acadêmica participa das denominadas técnicas do uso da linguagem, deste modo, os indivíduos envolvidos neste “jogo da linguagem”, também se inserem numa forma de vida, um conteúdo e uma função específica (Wittgenstein, 1988; Motta-Roth, 2001). Nesse sentido, podemos pensar a escrita como uma ferramenta que permite que os estudantes universitários participem dos hábitos acadêmicos. Porém, aqueles que não conseguirem se adequar a essas ferramentas, não poderão participar de forma efetiva da universidade.

É importante ressaltar que a partir da década de 1980, vem sendo desenvolvida uma gradual reconsideração da noção de alfabetização, conceito que se restringe à apropriação do alfabeto e à grafia de uma língua. Nesse sentido, a perspectiva do letramento propõe novas concepções de leitura e escrita, se opondo à alfabetização tradicional, que supõe que as práticas (ler e escrever) são ensinadas a partir de visões cristalizadas que, em primeiro lugar, consideram a leitura como um simples ato de decodificação e, em segundo lugar, concebem que a instrução é realizada exclusivamente por meio de gêneros tradicionalmente privilegiados em diferentes contextos educacionais. Ao contrário, os letramentos se propõem a observar os usos e práticas sociais da linguagem de forma mais ampla. A partir dessa perspectiva, as práticas letradas são definidas como formas culturais de uso da escrita e com as quais se convive cotidianamente. Essas discussões também foram aplicadas à reflexão sobre o ensino de línguas adicionais, propondo compreender, refletir e ensinar a escrita e a leitura a partir dos diferentes ofícios e funções produzidos pelos indivíduos na sociedade, para que os sujeitos possam participar de forma mais crítica em seu ambiente. Vale ressaltar que, dado o grande número de contextos socioculturais, e conseqüentemente a grande multiplicidade de práticas subjacentes, esse conceito deve ser utilizado no plural: letramentos (Baptista, 2010; 2016; Kleiman, 1995; Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Rojo; Moura, 2019).

Em vista disto, é importante tecer algumas considerações sobre as práticas de leitura e escrita dos estudantes de ensino superior. Nesse sentido, um problema visível no ambiente universitário é a percepção de uma “crise” na escrita dos estudantes, uma narrativa que se intensifica com a democratização do ensino superior para estudantes oriundos de situações econômicas menos favorecidas. A frequente comparação que ocorre entre a escrita desses jovens com a forma de elaboração textual de alunos de antigas épocas conduz a visões errôneas, em que o baixo nível está associado à abertura da universidade para estudantes historicamente excluídos, enquanto a boa produção textual está ligada a escrita de alunos que provêm de instâncias privilegiadas que, de passo, são considerados os verdadeiros detentores do conhecimento acadêmico (Macedo *et al.*, 2021). Entendemos que concepções como essas reproduzem desigualdades, padrões hegemônicos e segregação, além de estarem pautadas no discurso do déficit. Em primeiro lugar, essa ideia tende a ignorar a responsabilidade das instituições educacionais em relação aos setores excluídos. Em segundo lugar, menospreza e invisibiliza os conhecimentos e experiências dos alunos provenientes de locais periféricos. Em terceiro lugar, ignora a teoria da escrita acadêmica, que entende esse processo como uma aprendizagem contínua na experiência individual, abrangendo diferentes etapas e áreas disciplinares. Na verdade, a escrita acadêmica faz parte do currículo do ensino superior, pois os gêneros e demandas são novos e complexos para todos os estudantes, e cabe aos professores a abordagem desses conteúdos. Por último, esse discurso do déficit apaga as agências, as identidades e ideologias dos alunos, retratando-os como receptáculos do saber, letrado e exclusivo de uma elite intelectual.

Esse pensamento cria uma representação que recai sobre esses discentes como sujeitos da carência e da incapacidade de se adequar a um contexto e de desenvolver os recursos semióticos que se espera deles. Seus textos, vistos como um complexo de erros, servem como atestado da inadequação e da suposta falta de preparação no ambiente universitário, transmitindo a falsa ideia de que o ambiente acadêmico não pertence a esses estudantes.

É perceptível que o discurso de “crise” se intensifica ainda mais com a chegada das pessoas com deficiência (PCDs) através da Lei nº.13.409, que estabelece cotas específicas para essa população nas universidades. Agora, a “crise” e o déficit se legitimam nos laudos médicos que esses estudantes carregam. Existem três pontos principais nessa formação discursiva: primeiro, a homogeneização das particularidades da experiência da deficiência, o que leva a pensar que o rótulo “deficiente” constitui uma experiência unívoca, gerando situações, como por exemplo, acreditar que uma pessoa surda ou cega apresenta dificuldades de aprendizado por questões intelectuais, quando não há em seus laudos qualquer

indicação de comprometimento cognitivo. Segundo, alunos que possuem alguma condição relacionada ao desempenho cognitivo são de antemão vistos como incapazes de desenvolver sua escrita acadêmica em língua adicional. Terceiro, muitos docentes alegam não estarem preparados para receberem este público. Como resultado, essa formação discursiva transmite a ideia de uma potencial impossibilidade tanto para os alunos quanto para os professores de aprender e ensinar a escrita dos gêneros acadêmicos em línguas adicionais.

Como forma de criar mecanismos para esta problemática, consideramos a necessidade de implementar um projeto que vise apoiar a prática da escrita acadêmica, a partir do desenho universal para aprendizagem, que possibilite o acesso a práticas dos gêneros textuais universitários independentemente das particularidades dos alunos, de forma que dê conta da pluralidade que reúne as salas de aula. Nessa perspectiva pedagógica, a ideia central é repensar a visão do estudante padrão, pois partimos do pressuposto que existem formas variadas de apropriação do conhecimento, e que o reconhecimento desta pluralidade é a estratégia inicial para a localização das barreiras pedagógicas e atitudinais, embora tenhamos três movimentos textuais básicos: síntese, análise e problematização, a forma de oferecer e de praticar estará mediada pelas preferências e a validação dos próprios alunos. Agora, vamos detalhar o relato de experiência focando no processo de diferenciação curricular e DUA, levando em conta as demandas sugeridas pelo aluno Paulo (Pletzch *et al.*, 2021).

3. Relato de experiência

O seguinte relato foi dividido em três partes: contextualização do curso oferecido, a partir das características singulares do momento e do curso. Definição do gênero resenha, como prática problematizadora, e por último, intervenção docente realizada com o estudante.

3.1 Contextualização do curso

O seguinte relato aconteceu no contexto de formação da Licenciatura em Português/Espanhol da Faculdade de Letras da UFRJ, curso que tem como objetivo a formação de professores de língua espanhola. Uma das autoras deste artigo, Autora 1, atuava como professora juntamente à uma equipe docente, formada por mais um professor, Professor 1, e dois monitores graduandos, na disciplina Espanhol VII. O curso em questão tratava temas relacionados às políticas linguísticas em espanhol, com ênfase em diferentes tópicos, tais como, pluricentrismo, glotopolítica e ensino de espanhol como língua adicional.

Este curso foi oferecido no segundo período de 2020, de forma remota, durante a pandemia de coronavírus. Nesse contexto emergencial, a comunidade

acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro buscava criar estratégias para o enfrentamento da situação de saúde pública, optando pela criação de um período letivo especial, que serviria como uma espécie de experimento para adequação perante os desafios do ensino remoto.

Como parte da avaliação, neste curso, foi proposta a realização de uma prática textual, a partir da elaboração de uma resenha crítica do filme *Palmeras en la Nieve* (2015), cuja narrativa transcorre a partir de transições entre o passado e o presente, contando a experiência da colonização espanhola na África na Guiné equatorial, a partir de uma história romantizada entre Kilian, um homem branco, e Bisila, uma mulher bubu. Tendo em vista isso, detalhamos agora o modelo de resenha que foi sugerido.

3.2 Conceitualização do gênero resenha

É importante destacar que a finalidade do gênero resenha consiste em realizar descrições e avaliações de diversos tipos de textos e produtos midiáticos, e um elemento que o diferencia de outros gêneros semelhantes, como o resumo ou a revisão bibliográfica, é o seu caráter avaliativo.

Na medida em que a resenha circula nos ambientes universitários, percebemos que esse gênero pertence a duas áreas da escrita científica e acadêmica: por um lado, participa dos chamados gêneros especialistas cuja finalidade é a comunicação e a negociação do conhecimento. entre os membros consagrados da academia, contexto em que podemos incluir também o artigo científico e a apresentação. Por outro lado, a resenha também pode ser classificada como parte dos gêneros chamados epistêmicos, estudantis ou formativos, cujo objetivo reside no ensino, aprendizagem e avaliação de iniciantes na vida acadêmica, processo no qual não se espera relatar novidades bibliográficas, mas demonstrar aos professores que foi realizada uma leitura profunda, crítica e ordenada do texto, além de que o aluno conseguiu se apropriar de seus argumentos. Essas classificações não podem ser conceituadas como opostos dicotômicos, mas devem ser entendidas como um *continuum* de formas híbridas na medida em que a resenha é um gênero que pode ser incluído nas duas classificações indicadas (epistêmica e especializada) e pode até constituir a parte inicial de um texto mais longo como um artigo científico ou uma monografia (Navarro, 2019). Além disso, a resenha, como qualquer outro gênero, insere-se no que se tem chamado de técnicas de uso da linguagem, de modo que os indivíduos que se envolvem nesse “jogo linguístico” também se inserem num modo de vida, num conteúdo e numa função específica (Wittgenstein, 1988; Motta-Roth, 2001). Nesse sentido, podemos pensar na revisão como uma ferramenta a qual possibilita que jovens pesquisadores e estudantes passem a participar dos debates e dos hábitos acadêmicos (Navarro; Abramovich, 2012; Motta-Roth; Hendges, 2010; Machado *et al.*, 2005).

Nessa prática textual, se pretende exercitar três competências básicas: síntese, análise e problematização. Na primeira competência é esperado que os alunos consigam sintetizar e pontuar enunciados, de forma que explicitem os tópicos que desejam desenvolver. No gênero da resenha, deve se explicitar no parágrafo introdutório dos textos nos que se topicaliza os temas que vão ser abordados ao longo do texto, de modo sintético se nomeiam cada um destes e se oferece uma breve explicação. Na segunda competência, deve-se analisar em detalhe cada um dos pontos topicalizados anteriormente, buscando apresentar as estratégias utilizadas pelos diretores do filme, as estratégias para a construção argumentativa, de forma que o estudante deve explicar em suas considerações o processo mediante os quais se desenvolveram os pontos de análise escolhidos. Na última competência, é que o estudante consegue um maior distanciamento do texto e ao mesmo tempo é um caminho possível para mitigar as hierarquias da academia, oferecendo ferramentas de argumentação desde o início da formação; pois além de colocar sua opinião, o discente pode trazer elementos fora do texto que permitam contrastar e comparar. O aspecto mais importante desse modelo textual consiste na elaboração de perguntas não retóricas, ou seja, perguntas que não têm respostas, perguntas que permitem problematizar os conteúdos detalhados na análise. Essa estratégia pode conduzir à criação de novas perguntas que ampliem os horizontes da reflexão e da crítica acadêmica.

3.3 Intervenção docente

Esta experiência teve início com a avaliação que consistia em realizar uma resenha nos moldes anteriormente esboçados. No entanto, o aluno Paulo manifestou a necessidade de ampliação da explicação das orientações com os monitores, visto que o aluno assistiu ao filme, e relatou ser muito complexo, longo e chato. Em um primeiro momento, o aluno compreendeu o filme só a partir da opressão das mulheres, mas não identificou os tópicos relacionados com a colonização e o racismo.

Desse modo, detectamos a necessidade de realizar uma diferenciação curricular em dois aspectos, primeiro, na forma como contextualizamos o filme e, segundo, no modo como revisamos sua produção escrita, visto que este longa-metragem tratava da colonização espanhola na Guiné Equatorial, na África e o aluno compreendeu o filme apenas a partir da chave de gênero, ou seja, a partir da opressão sofrida pelas mulheres. Por isso, para uma melhor compreensão do estudante, oferecemos outros mecanismos para um entendimento mais amplo do filme, como a chave da racialidade e da interseccionalidade, explicando a partir de exemplos corriqueiros e próximos da realidade do aluno, como a colonização portuguesa no Brasil, e as situações vivenciadas pelas mulheres negras e índias

nesse contexto. Consideramos que estas indicações atuaram como chaves de pré-leitura do filme e, assim, pedimos que Paulo assistisse pela segunda vez o longa com essas ferramentas. Nessa oportunidade, conseguiu um melhor aproveitamento, e um pouco mais de engajamento que na primeira oportunidade, não obstante, apresentou dificuldades na seleção dos pontos para a análise, de forma que observamos a necessidade de realizar encontros pela plataforma Meet. Em um primeiro momento, houve o encontro com um dos monitores, que perguntou sobre os aspectos que tinha achado interessantes, e a partir desses encontros, Paulo enviou o ponto selecionado que citamos a seguir:

Esta película es una producción que vehicula diversas problemáticas sociales, propias de un contexto de colonización, sin embargo, decidimos problematizar aquí la cuestión racial en diálogo con la perspectiva de género. La cuestión racial por su vez muestra que las mujeres negras sufren violencia sexual, e inclusive esta fue una de las herramientas de colonización.

A partir dessa síntese vemos que Paulo realizou a demanda requerida, escrevendo um ponto de análise no qual explicita a questão do gênero, em relação com a chave racial oferecida pelo monitor. Depois de escrever a síntese deste ponto, Paulo assistiu novamente ao filme, agora com um objetivo de leitura, para realizar a análise detalhada deste ponto. Também foram combinados encontros com a professora e com os monitores pela plataforma Meet, assim como trocas de áudios pelo WhatsApp para especificar tanto as questões de análise como mudanças requeridas na adequação da norma culta. Também realizamos exercícios de metacognição, visando pensar sobre como estava analisando e como poderíamos melhorar a escrita. A seguir observamos a análise realizada sobre o ponto escolhido:

En la película *Palmeras en la Nieve* vemos la forma en la que el machismo “aunque afecta a todas las mujeres”, se diferencia en la forma en la se reprimen en las mujeres blancas de las negras. Aunque las blancas deberían restringirse al ambiente “doméstico” las mujeres negras tuvieron que prostituirse para conseguir sobrevivir. Por otro lado, las mujeres fueron abusadas de manera violenta sin tener el derecho a defenderse todavía, estas mujeres lograron salir adelante con sus vidas. De esta forma, podemos observar que la “colonización” española en Guinea Ecuatorial cuando tratamos del tema del “colonialismo” y sus consecuencias como: racismo, apartheid, saqueo económico, etc, hacemos una referencia casi siempre a Estados como el Reino Unido, Francia y, en menor medida, Bélgica o Portugal. Podemos ver que todos Países, además de otros del continente europeo (incluyendo Italia e Alemania), por lo tanto, mantuvieron colonias en África hasta mediados del siglo XX. Menos conocido fue también el caso de

España, que estuvo presente en el continente negro hasta 1975 cuando, por medio llamaron de Acuerdo Tripartite de Madrid fue firmada en 14 Noviembre de ese año.

Após a realização da análise, evidenciamos que a escrita da problematização foi realizada de forma mais autônoma, precisando só de um encontro pelo Meet, e uma revisão com feedback. A seguir, observamos o resultado dessa problematização:

Concluyo explicitando mi critica a cerca de la película. Por lo tanto es una narración muy buena, que puede traer varios reflejos sobre la historia del País en este caso a España, reflejos sobre el racismo de la mujer negra, de la violencia sexual, la Colonización, a cuestión de la lengua española en el tiempo de colonización entendemos que todas estas situaciones son muy importantes para el estudio de la política en español más por otro lado nos dimos cuenta que el actor de la película está preocupado en traer muchos detalles que terminan provocando la extensión de la historia dejando a misma muy extensa y hacer que se pierda el enfoque del mensaje que el actor está tratando de llevar a su audiencia con eso a nuestra paciencia se agota y dejamos de ver y en consecuencia no entendemos la película cuando lo mínimo que podía acontecer era eso por ser una narración compleja, con asuntos desconocidos por muchos. A seguir, problematizaremos aquí un cuestionamiento a seguir “Sabemos que el papel de las lenguas en un contexto de colonización es importante a pesar que podamos percibir que en la película tiene una personaje que se pasa por profesora de lingüística por justamente tener vergüenza de ser una colonizadora que habla español e llega una hora que ellos no quieren más hablar el español ¿Por qué eso acontece? ¿Será que es una forma de resistencia?

Observamos que esta resenha contém todas as competências solicitadas de síntese, análise e problematização, no entanto foi realizada a partir da apropriação particular do aluno. Este produto foi o resultado de um trabalho de mediação constante. O aluno teve o período todo para realizar esta prática textual, e recebeu inúmeros retornos da professora principal do curso, assim como dos monitores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem

Dessa forma, gostaríamos de pontuar quais foram as estratégias utilizadas em relação aos diferentes pressupostos teóricos esboçados na primeira parte do artigo. A primeira questão a ser destacada é a realização de uma diferenciação curricular, visto que oferecemos mecanismos e objetivos de leitura diversos, como a questão da chave racial e interseccionalidade. Além disso, os meios de comunicação foram pensados a partir de formas plurais, mediante conversas pelo aplicativo WhatsApp, e por encontros síncronos pela plataforma Meet, sempre levando em consideração as restrições da pandemia do Coronavírus. Outro

aspecto importante a ser ressaltado está relacionado com o DUA, que inclusive encontramos nos letramentos críticos. Trata-se da compreensão dos alunos enquanto sujeitos diferentes e com ritmos e estilos variados para aprender. Nesta mesma linha, consideramos que a escrita acadêmica pressupõe um processo que abrange diferentes etapas e áreas disciplinares, e foi com base nesta perspectiva que levamos em consideração o tempo necessário que Paulo precisou, assim como a quantidade de revisões realizadas no seu texto. De igual maneira, entendemos os letramentos enquanto práticas sociais, identitárias e ideológicas, que se encontram atravessadas pelas relações de poder e ancoradas a significados e práticas culturais específicas. Por isso, as explicações sobre os aspectos da narrativa do filme que Paulo não compreendeu foram explicados a partir da aproximação com o contexto de colonização brasileiro reconhecido pelo estudante.

4 Considerações Finais

Através do relato exposto, percebemos que a escrita acadêmica pode e deve ser desenvolvida por todos os estudantes, desde que sejam ofertadas a eles as devidas ferramentas para expressarem-se enquanto autores autênticos de seus textos. Nessa perspectiva, espera-se que a experiência relatada possa conduzir o meio universitário a reflexões acerca do ensino de práticas letradas mais inclusivas, em que as atividades de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos sejam pensadas para todos, deixando assim de ser um processo que exclui aqueles estudantes que não conseguem se adequar as demandas complexas impostas. Pelo contrário, consideramos que a escrita acadêmica deve estar a serviço dos alunos e deve ser um meio para dignificá-los e não para diminuí-los, afinal a universidade é um local de aprendizado. De modo similar, espera-se também que haja uma legitimação dos saberes periféricos na universidade para que sejam acolhidas as diferentes formas de pensar e os repertórios culturais de toda a sociedade.

Com a finalidade de levar a bom termo estes pressupostos, se faz necessário repensar a forma em que os professores da universidade interagem com os alunos, especificamente, com os discentes alvo da educação inclusiva. É importante questionar as formas tradicionais de ensino, visto que a universidade tem sido menos engajada que a escola na integração das discussões atuais tanto na área da educação especial inclusiva, no que tange a ferramentas como o desenho universal da aprendizagem, quanto dos letramentos críticos, especificamente nos gêneros acadêmicos.

Desse modo, também se faz necessário convidar os professores a refletir sobre o capacitismo, pois muitos docentes ainda carregam medos, inseguranças sobre os alunos com deficiência, os reduzindo, por vezes, a indivíduos impossibilitados de se desenvolverem intelectualmente da mesma maneira que seus

demais colegas sem deficiência. Nesse sentido, a concepção que entende a universidade como o lugar por excelência do mérito, acaba reverberando, de forma negativa, no processo de inclusão, pois reforça a ideia de que são os alunos que devem se adequar a universidade, e não o contrário. No entanto, é de suma importância que atualizemos estas ideologias e que construamos um espaço universitário acessível para todos, no qual as práticas pedagógicas possam ser pensadas de formas plurais e de acordo com as demandas geradas por cada aluno.

Vale ressaltar que esta experiência piloto motivou a criação de um projeto maior de acompanhamento dos alunos com deficiência por um comitê do setor de espanhol, projeto que se somariam a outras iniciativas pioneiras na Faculdade de Letras, como o projeto de adaptação de material para deficientes visuais liderado pela professora Flavia Ferreira dos Santos. Esta iniciativa mostrou alguns caminhos iniciais para as práticas pedagógicas diferenciadas, como por exemplo, o tempo adicional para a produção escrita, e a criação de diferentes e reiteradas formas de revisão, tanto de monitores como dos professores. A partir disso, foram criadas as condições para que os alunos produzam os gêneros textuais solicitados, como foi neste caso a produção de uma resenha crítica de um filme, que era complexo e que requeria dos alunos uma perspectiva questionadora dos eventos históricos do contexto do longa-metragem, assim como de sua narrativa romantizadora.

Assim, através dessa experiência piloto, evidenciamos a necessidade de criar um projeto que desse conta destas demandas particulares dos alunos alvo da inclusão, na prática da escrita acadêmica, pois em outros períodos aplicamos estas mesmas estratégias com alunos que tinham laudos de dislexia e autismo. Num futuro esperamos consolidar um projeto de laboratório de escrita acadêmica inclusiva, um espaço que se consolide como um lugar de acolhimento para os alunos alvo da inclusão, assim como de sensibilização para todos os diferentes atores do processo educacional, tais como docentes, discentes e corpo administrativo. Desse modo, esperamos contribuir no principal papel da universidade pública: a construção da cidadania, fundamentada nas práticas dos direitos para toda a população.

Referências

BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2016.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; MARINS COSTA, E. G. (Coord.). *Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino; v.16)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 119-136.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BUTLER, J. Jugársela con el cuerpo. In: SOLEY-BELTRAN, P.; SABSAY, L. *Judith Butler en disputa: lecturas sobre la performatividad*. Barcelona: Editorial Egales, 2012, p. 2714-2901

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. *O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: contribuições para a efetivação da Inclusão Escolar*. 2022. No prelo.

KLAZURA, M. A.; FOGAÇA, V. H. B. *Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa (Person with disabilities between the biomedical model and the biopsychosocial model: conceptions in dispute)*. *Emancipação*, 2021, p. 1-18. <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006>

KLEIMAN A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MACEDO, C. *et al.* Estudios de la escritura na educação superior: a multilingual presentation. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 37, 2021.

MELLO, A.; MOZZI, G. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: NARDI, H. C.; ROSA, M. V. F.; MACHADO, P. S.; LIMA, R. S. (Org.), *Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional*. Porto Alegre: Secco Editora, 2018. p. 17-30.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 38, p.29-45. 2001.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial. 2010.

NAVARRO, F.; ABRAMOVICH, A. La reseña académica. In: ABRAMOVICH, A. *et.al.* (Ed.). *Execução: leitura e escrita de textos acadêmicos e profissionais*, Universidade Nacional de General Sarmiento. 2012. p. 39-59.

NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-32 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102 Acesso em: 18 abril 2020.

PLETSCH, M. D. *et al.* (Org.). *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

ROJO R. H. R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Ed.). *Multiletramento na escola* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; J. P. BARBOSA. *Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade*. *In*: ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. (Ed.) *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2015. p. 119-136.

ROJO, R. H. R.; E. MOURA. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial. 2019.

STREET, B. New Literacy Studies. *In*: GRENFELL, M., *et al.* (Eds.), *Language, Ethnography, and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*. Nueva York: Routledge. 2012. p. 27-49.

WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*. UNAM-Crítica: Barcelona, 1988.

