

Como a audiodescrição reverbera no processo de letramento em língua adicional de pessoas sem deficiência: narrativa de um estudante de espanhol

Maria Roselene Soares Marques

Resumo:

Este artigo apresenta a análise de uma entrevista realizada com um aluno do segundo período do curso de Letras português-espanhol da UFRJ. O estudo pauta-se na teoria dos letramentos para compreender os processos de formação do estudante e utiliza como principal metodologia a análise narrativa, buscando entender como suas construções sociais e identitárias atravessam sua trajetória acadêmica e profissional. O objetivo desta pesquisa é traçar, a partir da narrativa do discente, uma reflexão acerca da formação docente com relação às práticas de letramento utilizadas no Ensino Superior. Para além disso, este artigo busca investigar também como metodologias inclusivas, em especial a audiodescrição, atuam no processo de letramento em língua adicional.

Palavras-chave:

Teoria dos letramentos; análise de narrativas; audiodescrição.

Abstract:

This article presents the analysis of an interview conducted with a student from the second period of the Portuguese-Spanish course at UFRJ. The study is based on the theory of literacies to understand the student's formation processes and uses as main methodology narrative analysis, seeking to understand how their social and identity constructions cross their academic and professional trajectory. The objective of this research is to draw, from the student's narrative, a reflection about teacher training in relation to literacy practices used in higher education. In addition, this article also seeks to investigate how inclusive methodologies, especially audiodescription, act in the process of literacy in additional language.

Keywords: Theory of literacies; analysis of narratives; audio description.

1. Introdução

Dentre os assuntos mais debatidos pelos pesquisadores das áreas de educação e licenciatura, um dos que mais se destaca é a busca por transformações metodológicas em salas de aula. Autores como Növoa (2019) e Paulo Freire (1987) discutem a estagnação da sala de aula, na qual professores e alunos são vistos como meros transmissores e receptores de conhecimento. É frequente, por exemplo, representações que comparam a sala de aula com um consultório médico, em que os consultórios apresentam diversas evoluções, com novos métodos e aparatos tecnológicos, enquanto no ambiente educacional, a configuração física e estrutural ainda é a mesma de séculos passados: um lugar fechado, um professor no centro e alunos organizados de maneira enfileirada. Apesar de alguns avanços tecnológicos, os métodos de ensino continuam análogos aos de antigamente, as mudanças foram apenas em relação ao veículo, por exemplo, o texto escrito no quadro negro foi substituído por textos projetados em slides - isso, nos ambientes que dispõem de projetores, do contrário, o método é o tradicional. Nesse sentido, de acordo com uma ótica freiriana, é importante que, seja através de quadro negro, slides ou tecnologias de última geração, o aluno possa deixar de ser um receptáculo de conhecimento e passe a ser um construtor do saber.

É a partir desta perspectiva que se baseiam as teorias de letramentos, as quais focam, fundamentalmente, na produção e construção de ideias, levando em consideração as vivências e experiências dos alunos. Nesse sentido, após a criação de cotas raciais, sociais e para pessoas com deficiência, pode-se observar que o Ensino Superior está passando por um processo de transformação em suas salas de aula, marcado pela presença de discentes provenientes de contextos físicos e sociais distintos. Esse cenário, em teoria, amplia as possibilidades de um ambiente educacional mais diversificado. No entanto, é possível perceber um paradoxo, pois enquanto o perfil dos estudantes tem se diversificado, as práticas docentes permanecem, em grande parte, estáticas e pouco adaptadas a essa nova realidade. Como resultado, as individualidades dos alunos e suas diferentes visões de mundo nem sempre encontram espaço para serem acolhidas ou valorizadas.

Por isso, este artigo se propõe a analisar a narrativa oral de um estudante do segundo período do curso de letras português-espanhol da Universidade Federal do Rio

de Janeiro, fornecida através de uma entrevista de pesquisa. O intuito é compreender como as vivências e experiências escolares e acadêmicas do aluno atuaram na construção de sua identidade enquanto professor em formação, bem como sua percepção acerca de atividades que propõem novas dinâmicas em sala de aula, como o uso da audiodescrição (recurso de acessibilidade para pessoas com deficiência visual) como ferramenta pedagógica. É importante ressaltar que a análise desta entrevista faz parte do estudo que estou realizando durante o mestrado, o qual trata da audiodescrição como um instrumento didático.

Durante a entrevista do aluno, um dado que pareceu importante e que gerou o interesse pelo desenvolvimento deste artigo foi a dificuldade narrada pelo estudante em relação ao início de sua graduação. Ele destaca a dificuldade em compreender certos conteúdos que lhe pareceram complexos e distantes de suas leituras e conhecimentos prévios. É um fato que o nível universitário é diferente e mais complexo do que costumava ser o nível básico, porém, a questão que surge da narrativa centra-se justamente nessa transição entre os distintos níveis de ensino, em que os desafios acadêmicos muitas vezes encontram os alunos despreparados para lidar com demandas mais abstratas e técnicas. A adaptação ao Ensino Superior envolve não apenas o domínio de conteúdos mais profundos, mas também o desenvolvimento de novas habilidades, como novos padrões de escrita, gestão autônoma do tempo e a familiaridade com discursos acadêmicos. Nesse sentido, a trajetória de muitos estudantes, principalmente aqueles oriundos de escolas públicas, acabam sendo marcadas por um choque, visto que o sistema básico nem sempre consegue dispor das condições para oferecer bases sólidas para as exigências universitárias. Dessa forma, a análise dessa narrativa permite, portanto, não apenas compreender a experiência singular do estudante, mas também refletir como os desafios da transição para o nível superior podem ser mitigados por práticas de letramento inclusivas e alinhadas às necessidades dos discentes ingressantes.

Nesse sentido, para uma melhor compreensão do objeto desta pesquisa considero importante agregar algumas reflexões pessoais que, mais que informações biográficas, atuam como elementos epistemológicos, intrínsecos à presente investigação. Graduei-me em 2023 no curso de Letras (português-literaturas), no

entanto, durante a graduação o meu interesse pela língua espanhola sempre foi bastante latente. Por isso, em 2019 resolvi cursar algumas disciplinas de espanhol e, foi nesse momento, ainda na graduação, que o meu tema de dissertação começou a surgir sutilmente. Sou pessoa com deficiência visual e esse talvez seja um dos dados mais importantes, já que ele por si só indica muito da minha construção identitária social e acadêmica. Ao inscrever-me em espanhol I em 2019,1, deparei-me com um curso que era sobretudo imagético, já que abordava o gênero descrição, o qual é utilizado para introduzir os alunos no aprendizado da língua espanhola. No primeiro dia a então professora do curso conversou comigo no fim da aula e perguntou como poderia adaptar os materiais, já que muitos envolviam elementos visuais. Eu disse que ela não precisava eliminar as imagens, apenas era necessário torná-las acessíveis. Foi então que essa professora teve a ideia de utilizar a audiodescrição (ferramenta de inclusão que servia para auxiliar-me com as imagens em sala de aula) como um recurso que também atuava de forma didática, sendo utilizado pelos alunos que não possuíam deficiência. Ela propôs uma atividade na qual cada aluno deveria trazer uma foto de sua família e audiodescrevê-la em espanhol, de forma que todos os outros estudantes conseguissem visualizar a imagem mentalmente. Essa atividade proporcionou não apenas uma inclusão efetiva, na qual eu pude participar integralmente do exercício, como também propiciou uma tarefa didática, em que diversos elementos da língua puderam ser explorados. assim, foi a partir dessa experiência de aproximação ao campo que o tema da audiodescrição como uma ferramenta didática se mostrou relevante, despertando o meu interesse para explorar sua atuação em sala de aula, seus limites e possibilidades dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se fundamental recorrer a um aporte teórico que nos permita compreender, de maneira mais aprofundada, como as práticas de letramento se articulam aos processos formativos no ensino superior, especialmente quando atravessadas por experiências de inclusão e de diversidade. A seguir, apresentamos os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa.

2. Referencial Teórico

Será abordado, neste capítulo, os pressupostos teóricos que fundamentam a análise proposta neste estudo, com a finalidade de contextualizar e embasar as discussões subsequentes. Assim, serão explorados três eixos principais, os quais estão divididos em subcapítulos. O primeiro trata dos letramentos acadêmicos, destacando seus principais conceitos, bem como sua importância e atuação na trajetória universitária dos discentes. O segundo eixo examina a audiodescrição, compreendida nesta pesquisa como uma ferramenta pedagógica, a qual pode repercutir de forma positiva no processo de formação docente e de aquisição de língua espanhola. Por fim, o terceiro ponto centra-se na análise de narrativas, enfatizando suas contribuições metodológicas para a investigação de experiências pessoais e construção de processos identitários.

2.1 Letramentos Acadêmicos

Por muito tempo, o ambiente acadêmico foi restrito à apenas uma pequena parcela da população, aquela cunhada como elite, formada, geralmente, por homens sis, brancos, de condição econômica favorável e sem deficiência. No entanto, com a criação de ações afirmativas e a tentativa de democratização do saber, o espaço universitário foi se tornando cada vez mais inclusivo e abrangente, acolhendo em seu corpo discente alunos de diversas realidades, raças e culturas. Porém, apesar da imensa riqueza que a pluralidade cultural e social apresenta, a permanência desses estudantes no Ensino Superior ainda é um desafio, já que o meio acadêmico ainda ecoa vozes de segregação e preconceito, tornando a formação desses alunos bastante difícil e conturbada.

Como defende Sito (2018) as ações afirmativas são extremamente importantes por garantirem o acesso à universidade, porém, não garantem ainda uma inclusão real, já que outras atitudes também se fazem necessárias, como bolsas para estudantes oriundos de situações econômicas vulneráveis, adaptação de espaços e materiais para pessoas com deficiência e projetos que abordem pautas como a inclusão, o racismo, a homofobia, entre outras questões que permeiam a convivência acadêmica. Para além disso, é importante romper também com a colonialidade do conhecimento existente no meio acadêmico, valorizando outras epistemologias que não sejam apenas as pré-

estabelecidas pelo poder eurocêntrico, integrando e respeitando, assim, outros saberes e práticas culturais.

Nesse sentido, é possível observar, com relação as práticas de leitura e escritura, que existe uma tensão entre alunos e professores no que diz respeito às práticas de escrita acadêmica, pois os alunos quando não desejam ou não conseguem se encaixar no padrão hegemônico de escrita pré-estabelecido por uma visão normativa excludente, são lidos a partir do discurso do déficit (Lillis; Scott, 2007). Isso implica que suas produções textuais são frequentemente avaliadas não pelo seu conteúdo ou criatividade, mas pela conformidade a normas gramaticais e estilos considerados "corretos", desconsiderando as experiências e contextos culturais que os alunos trazem consigo. Assim, a dificuldade de alguns docentes em lidar com a escrita de determinados estudantes está ligada, de forma muito mais íntima, a aspectos relacionados à identidade, à epistemologia e ao poder (Zavala; Córdova, 2010).

Na perspectiva do letramento acadêmico, é fundamental reconhecer que existem múltiplas formas de expressar conhecimento, e que essas formas são legítimas em suas próprias realidades. Sendo assim, compreendendo o letramento como uma prática social que utiliza a escrita como objeto em contextos específicos para objetivos particulares (Kleiman, 1995) podemos compreender que a escrita não deve ser, necessariamente, parâmetro de classificação ou julgamento acerca das capacidades de desenvolvimento intelectual de um estudante, já que ela configura-se como parte de um processo contínuo, em que leitura, escrita e oralidade se desenvolvem enquanto mecanismos comunicacionais, utilizados de acordo com fins específicos. Dessa forma, a prática do letramento acadêmico visa propiciar ao ambiente universitário um maior diálogo entre docentes e discentes, em que a leitura e a escrita não consistam apenas na decodificação de códigos, mas sim na construção de um ensino crítico e reflexivo.

Portanto, tendo em vista que as formas de leitura e escrita são indissociáveis dos contextos históricos, sociais e culturais de cada indivíduo, é importante que o espaço de expressão seja oferecido aos alunos, uma vez que, quando oprimidos, impedidos de manifestar sua própria subjetividade, são conduzidos à privação do desenvolvimento e da construção de suas identidades e potencialidades. Essa privação gera nos alunos, muitas vezes, o sentimento de frustração e não pertencimento ao meio universitário, o

que acaba resultando, por vezes, na desistência dos cursos e na inibição do crescimento intelectual desses estudantes. Frases como "você não aprendeu isso na escola?" ou "universidade não é lugar para ensinar a ler e escrever." são exemplos de discursos que reforçam a sensação de fracasso nos discentes, aprofundando desigualdades e prejudicando o processo formativo no Ensino Superior.

Assim, ainda que as ações afirmativas tenham contribuído de forma significativa para o acesso à universidade, a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de contextos menos favorecidos dependem de mudanças estruturais mais profundas. Isso inclui não apenas a adoção de políticas públicas que garantam apoio financeiro, acessibilidade e inclusão, mas também a valorização de epistemologias plurais e a ruptura com padrões hegemônicos normativos excludentes. Dessa forma, faz-se importante pensar em um espaço acadêmico que acolha as subjetividades dos alunos, fomentando a construção coletiva do saber.

2.2 A audiodescrição como recurso didático

Atrelada à perspectiva dos letramentos acadêmicos, observa-se a necessidade de refletir e relativizar o paradoxo entre a diversidade do público discente e as práticas docentes, ainda tradicionais e estáticas, buscando compreender como métodos de ensino que dialoguem com essa diversidade podem favorecer a participação ativa dos alunos. Nesse cenário, práticas que estimulam o compartilhamento de diferentes visões de mundo e o diálogo entre perspectivas começam a ganhar espaço. Ferramentas de inclusão, como a audiodescrição, têm se destacado não apenas por ampliarem a acessibilidade para pessoas com deficiência, mas também por enriquecerem as práticas pedagógicas. A audiodescrição pode contribuir para a criação de uma nova sensibilidade, promovendo a empatia ao nos imaginarmos no lugar do outro, ou ainda, ao fornecer explicações que acrescentam camadas de significado às imagens.

Nos últimos anos, o recurso de audiodescrição tem alcançado cada vez mais novos espaços, consolidando-se como uma ferramenta inclusiva quase indispensável para a adaptação de conteúdos imagéticos para pessoas com deficiência visual. A ferramenta consiste em uma atividade de mediação linguística, em que imagens são transformadas em palavras. O ato de descrever imagens para pessoas com deficiência

visual, mesmo sem qualquer conhecimento formal, é algo quase que involuntário para aqueles que se preocupam com a inclusão desse público nos diversos ambientes visuais. Por isso, audiodescrever de maneira informal é uma atividade que permeia a nossa história desde os tempos mais remotos.

No entanto, a audiodescrição como técnica surgiu na década de 70, nos Estados Unidos, quando Gregory Frazier introduziu algumas ideias sobre o assunto em sua dissertação de mestrado. Porém, foi apenas a partir da década seguinte, com os trabalhos de audiodescrição de peças teatrais e da criação das primeiras gravações de audiodescrição em fita k7 elaboradas por Margarete Rockwell e Cody Pfanziehl que a audiodescrição começou a ganhar destaque (Franco; Silva, 2010). Já no Brasil, a audiodescrição chegou por volta do ano de 2003, através de iniciativas que visavam a acessibilidade e adaptação de produções culturais, como peças teatrais, sessões de cinema, filmes e apresentações. Esse recurso começou a ganhar mais força após a promulgação de leis que garantem a audiodescrição como um direito, como a lei 10.098 e a portaria nº310 de junho de 2006, que regulamentam a audiodescrição como forma de acessibilidade nos setores de comunicação. Atualmente, a audiodescrição é foco de diversas pesquisas e um recurso cada vez mais presente nos espaços culturais e nas produções audiovisuais.

No âmbito educacional, esse recurso entra em cena, geralmente, para possibilitar a participação plena de estudantes com deficiência visual em aulas que apresentem conteúdos imagéticos. Porém, alguns estudos, como os de Holsanova (2020) e Silva (2024), demonstram que esta ferramenta pode transcender à inclusão, atuando também como um instrumento didático mesmo em salas de aula que possuam apenas pessoasvidentes. Nesse sentido, entendendo que a audiodescrição compreende uma forma de tradução intersemiótica (Motta, 2010) em que signos verbais traduzem o visual, produzindo assim uma transmutação entre sistemas para tradução de um mesmo conteúdo (JAKOBSON, 1959) esse recurso pode ser utilizado como uma excelente estratégia pedagógica no ensino de línguas. Isso, porque assim como toda tradução, a elaboração de audiodescrições exige um preparo e cuidado. Alguns fatores precisam ser considerados para o desenvolvimento de uma tradução, como o léxico escolhido, os objetivos da imagem, o público alvo, a estrutura textual, etc.

Sendo assim, é possível observar que a estruturação de uma audiodescrição pode atuar diretamente no aprimoramento das diversas habilidades linguísticas, visto que o processo de construção de audiodescrição demanda um nível elevado de reflexão em relação à construção do texto, dado que envolve decisões vocabulares, coesão textual, coerência narrativa, interpretação de imagens e uma série de análises críticas a respeito do conteúdo descrito. Todos esses fatores demonstram que a audiodescrição pode ser utilizada, não apenas como um recurso inclusivo, mas também como um instrumento didático para o letramento crítico e acadêmico, já que, além de possuir uma função crucial na formação docente conscientizando e sensibilizando os professores sobre a importância da adaptação e acessibilidade de materiais, ainda impulsiona o desenvolvimento de atividades cognitivas e organização discursiva. Assim, o papel da audiodescrição vai além do papel de tradução inclusiva, transformando-se em uma prática que potencializa o desenvolvimento das capacidades de argumentação, síntese e interpretação de quem a utiliza, seja como audiodescriptor ou ouvinte.

2.3 A análise de narrativas como forma de compreender a construção de identidades

Contar e ouvir histórias sempre foi uma prática essencial para transmitir tradições, memórias, costumes e culturas, perpetuando elementos marcantes da experiência humana ao longo do tempo. No entanto, o ato de narrar está mais intimamente relacionado ao narrador que descreve a história do que ao evento em si. Conforme Mishler (2002), as narrativas não apenas (re)constroem os eventos narrados, mas também orientam o público a uma interpretação desejada. Nesse processo, o narrador organiza os eventos de maneira estratégica para atingir um propósito específico, ajustando sua performance ao contexto e ao público (Melo; Moita Lopes, 2002). As escolhas do narrador, como a entonação, o tom de voz e as expressões linguísticas utilizadas não são neutras, pelo contrário, elas refletem posicionamentos e visões de mundo. Esses elementos indexam perspectivas subjetivas sobre os fatos narrados, revelando dimensões sociais e culturais subjacentes às histórias contadas. Assim, a análise de narrativas configura-se como uma ferramenta importante para

compreender não apenas os eventos relatados, mas também os significados e as construções identitárias que emergem através do ato narrativo.

Como defende Santos (2022, p.92) ao analisarmos narrativas, não estamos analisando apenas experiências e histórias individuais, mas também processos e construções ideológicas coletivas. Isso ocorre porque as narrativas atuam como um espaço de articulação entre a subjetividade do narrador e os contextos sociais, culturais e históricos que o cercam. Ao narrar, um indivíduo não apenas relata acontecimentos, como também organiza e interpreta os eventos de maneira a atribuir-lhes significados que dialogam com valores, crenças e discursos compartilhados em sua comunidade. Essas construções coletivas, por sua vez, evidenciam como as narrativas são atravessadas por relações de poder e ideologias dominantes, refletindo e, por vezes, reproduzindo estruturas e discursos sociais padronizantes. No entanto, as narrativas também possuem o potencial de desafiar essas estruturas, permitindo que vozes marginalizadas expressem suas perspectivas, demonstrando sua resistência às narrativas hegemônicas.

Muitos teóricos, como Labov (1972), Polkinghorne (1988), Bastos (2005), dentre outros, já dissertaram sobre as definições possíveis para o termo narrativa, destacando suas diferentes nuances. No entanto, Misheler (1999) prefere tratá-la como um conceito "guarda-chuva", tendo em vista a multiplicidade de perspectivas que sua metodologia pode abranger. Nesse sentido, a análise de narrativas nesta pesquisa centra-se na compreensão da narração de histórias, não somente como descrições de eventos, mas como formas de construção e (re)construção de identidades e significados. Como ressalta Santos (2022, p.93) citando Riessman (1993, p.2) "Indivíduos constroem eventos passados e ações em narrativas pessoais para reivindicar identidades e construir vidas". Assim, ao analisar a narrativa do estudante, pretende-se entender e interpretar como sua fala é elaborada a partir das vivências e experiências que moldaram sua trajetória.

Como trata-se de uma narrativa realizada a partir de uma entrevista de pesquisa, toda a narração é coconstruída entre entrevistador e entrevistado. O protagonismo maior é, certamente, do narrador, no entanto, como destaca Santos (2013) a participação do ouvinte através de frases que demonstram interesse, de sinais retroalimentativos e de

sinais de ratificação são formas de construir um diálogo mais fluido, em que o narrador percebe que sua narrativa está fazendo sentido. Esse caráter interacional revela a natureza dialógica das narrativas, em que o narrador conduz seu discurso de acordo com as reações do interlocutor, selecionando vocabulário, expressões linguísticas e expondo o conteúdo de maneira a enfatizar pontos que apresentem maior engajamento ou relevância. Esse fator demonstra que a elaboração de narrativas implica em um processo de negociação de significados, uma vez que a narrativa não é apenas um relato espontâneo de acontecimentos, mas sim uma construção colaborativa que emerge do entrelace entre as intenções do narrador e as expectativas do ouvinte.

Assim, tendo em vista que a análise de narrativas envolve um processo de interpretação, não só da fala, mas de todos os fatores que compõem a elaboração do discurso, esta pesquisa utiliza a narrativa com o fim de observar e entender como o estudante reorganiza eventos, seleciona detalhes e expõe suas vivências para construir significados que dialogam com os valores e crenças que permeiam sua formação pessoal e profissional. Essa abordagem permite identificar não apenas os aspectos linguísticos da narração, mas também elementos sociais, culturais e históricos que influenciam a forma como o discente se posiciona e dá sentido à sua trajetória. Ao organizar suas experiências de forma estratégica, o narrador busca legitimar sua identidade, ao passo em que projeta uma visão de si mesmo como um agente em constante transformação, inserido em uma comunidade discursiva complexa: o ambiente acadêmico. Dessa forma, entende-se que a narrativa possibilita um trabalho de valorização da memória da experiência (Reis. Santos, (2015), explorando, de forma detalhada, a riqueza comunicacional e as múltiplas dimensões imbricadas no processo de interação social.

3. Metodologia

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, detalhando as etapas de elaboração da entrevista e os critérios que levaram a escolha do aluno entrevistado.

3.1 Perspectiva metodológica

A perspectiva metodológica utilizada para a realização desta pesquisa pauta-se na análise qualitativa com viés interpretativista, o qual busca, a partir dos dados coletados, ler e compreender as práticas discursivas para além do momento da interação. Como defende Santos (2013), a construção da análise articula-se a uma ampla teia de significados que permeiam o processo comunicacional, considerando elementos como expressão corporal, contexto e escolhas linguísticas. Alinhado a isso, optou-se pelo estudo narrativo, devido ao seu caráter de coconstrução de identidades sociais, em que todos os participantes atuam de forma cooperativa para um resultado único.

No caso deste estudo, o método de entrevista adotado foi a entrevista não estruturada, a qual enfoca, não em perguntas objetivas, mas sim em questionamentos que permitam a reflexão do participante, possibilitando que ele possa expressar sua subjetividade, sem respostas necessariamente concretas. Nesse sentido, de acordo com Labov (1972), as técnicas de perguntas podem produzir narrativas de experiência pessoal, já que o narrador se envolve significativamente na revivificação de acontecimentos de seu passado, reconectando-se com memórias e experiências marcantes. Por isso, para a realização da entrevista, foi levada em conta a perspectiva de que existem vários fatores que implicam na realização de um bom diálogo, como por exemplo, o ambiente, o contexto, a abordagem, o conforto do participante, dentre outros. Assim, para que o estudante entrevistado se sentisse à vontade para compartilhar sua história de vida, que é algo de cunho tão pessoal, foi fundamental estabelecer um contato prévio antes de iniciar a entrevista propriamente dita. Essa aproximação foi importante, não só para possibilitar um diálogo mais aberto e agradável, como também para garantir que a entrevista não ocorresse de maneira rígida e fechada.

Conforme Mishler (1999), a linguagem não é uma ferramenta lógica como a matemática que pode ser usada de forma precisa e, por isso, todas as respostas em uma entrevista estão intrinsecamente relacionadas à forma como as perguntas foram elaboradas. É por esse motivo que a entrevista foi vista por muito tempo como uma forma complexa de análise de dados. Por isso, na abordagem não estruturada, busca-se oferecer protagonismo ao entrevistado, possibilitando que ele tenha os maiores momentos de fala. Dessa forma, o entrevistador atua como uma espécie de mediador,

garantindo que o narrador se sinta seguro para expor suas histórias. No caso desta entrevista, o processo ocorreu da seguinte forma: primeiro, foi pensado qual era o objetivo central da pesquisa; em seguida, algumas poucas perguntas iniciais para orientar o diálogo e, por fim, a entrevista foi realizada, transcorrendo de maneira fluida.

3.2 Escolha pelo estudante

O primeiro contato com o aluno se deu através de uma observação participante que realizei em sua turma como parte de um trabalho de campo para minha dissertação de mestrado. A aula em questão foi na disciplina de Espanhol I, pertencente ao primeiro período do curso de língua espanhola. A disciplina centra-se na aquisição da língua, introduzindo conceitos linguísticos e trabalhando com gêneros textuais descritivos. A aula em que realizei a observação participante consistia em uma atividade que abordava a audiodescrição como um recurso didático, propondo que os alunos trouxessem uma foto de sua família e audiodescrevessem de forma que as outras pessoas conseguissem visualizar a imagem em suas mentes. O exercício foi bastante produtivo de um ponto de vista pedagógico, pois o professor conseguiu explorar diversos assuntos em relação à língua espanhola, como variação linguística, localizadores espaciais, uso do "muy" e "mucho", além de sanar dúvidas e introduzir novos elementos vocabulares.

Acompanhei outras turmas, mas essa em específico me chamou muito a atenção, uma vez que eram muito participativos e engajados. Dentre os alunos que demonstraram bastante interesse com o tema da audiodescrição estava o aluno participante desta pesquisa. Durante a aula ele foi bastante proativo, dando sugestões em relação à audiodescrição dos colegas e utilizando seu próprio exercício para solucionar dúvidas de vocabulário e pronúncia com o professor. A postura do estudante despertou o interesse por entrevistá-lo e entender se e como a atividade proposta pelo professor atuou em suas práticas de letramento em língua adicional.

Devido ao tempo, não consegui contactar o estudante logo após a aula, mas entrei em contato com ele alguns meses depois. Elogiei sua participação e perguntei se ele poderia me conceder uma entrevista, pois suas contribuições em aula foram muito produtivas e certamente sua trajetória de vida refletiria muitos aspectos importantes em

relação a forma como ele se colocava no mundo. O discente prontamente se dispôs e combinamos o dia e horário da entrevista.

4. Análise da entrevista

Neste capítulo, será apresentada a análise da entrevista, iniciando com uma descrição em relação ao contexto em que ocorreu, incluindo elementos como organização, local e dinâmica. Em seguida, será realizada a análise propriamente dita, com foco nas estratégias discursivas do participante, nas escolhas narrativas e nos significados construídos ao longo do relato.

4.1 Contexto da entrevista

Como mencionado anteriormente, esta entrevista surge a partir de sessões de observação participante realizadas na turma do estudante, com o objetivo de investigar como o uso da audiodescrição enquanto ferramenta didática atua no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como eu e o aluno não havíamos estabelecido um contato mais próximo durante o trabalho de campo, inicialmente fiquei apreensiva quanto à fluidez da entrevista, temendo dificuldades em criar uma conexão que favorecesse um diálogo produtivo e espontâneo. Esse temor, entretanto, rapidamente se desfez ao encontrar o aluno, já que desde o primeiro momento ele se mostrou bastante comunicativo e receptivo. Sua disposição em compartilhar experiências e reflexões contribuiu significativamente para a construção de uma entrevista rica, evidenciando o interesse genuíno do discente em colaborar com a pesquisa.

A entrevista foi marcada na mesma universidade. Perguntei a ele em que local ele gostaria de realizar a conversa, se em uma sala de aula ou um café, pois queria que ele se sentisse a vontade. Como defende Labov (1972), todo o ambiente influencia para a construção de um bom diálogo. Optamos então por um café, pois todas as salas de aula estavam ocupadas. Um ponto muito interessante a ser destacado foi o cuidado e atenção com que o estudante me guiava e me audiodescrevia cada lugar por onde passávamos enquanto caminhávamos para o local escolhido. Essa atitude inclusiva do discente demonstrou o quanto ele estava atento na aula sobre audiodescrição e que a aplicabilidade dessa ferramenta em sala de aula não contribuiu apenas para o ensino de

língua espanhola, mas também para sua formação docente e conscientização social. Contextualizada a entrevista, sigamos agora para sua análise.

4.2 Entrevista com o aluno

Para uma melhor compreensão, a entrevista será dividida em 4 pontos principais, a saber: experiência no Ensino Fundamental, experiência no Ensino Médio, chegada no Ensino Superior e atividade com audiodescrição. A transcrição apresenta as estruturas linguísticas exatamente como elas foram produzidas, objetivando manter a fidelidade do discurso e a naturalidade da linguagem oral. Além disso, quando a fala possuir alguma reação ou sentimento específico, como risos, empolgação, lamentação, etc., estará sinalizado entre parênteses para que o leitor possa acompanhar a intensidade da fala. Por fim, todos os nomes, incluindo o do aluno, foram substituídos ou representados por xx, afim de assegurar a proteção e a privacidade de todos os dados envolvidos na pesquisa.

4.2.1 Experiência no Ensino Fundamental

Neste item, é analisada a narrativa do estudante sobre sua experiência nos anos iniciais de sua trajetória escolar. Neste trecho, o estudante aborda suas vivências, destacando os desafios, limitações e possibilidades que envolve estudar em um colégio público.

Entrevistadora: Conta para mim... Assim de início, né? Um pouquinho da sua história, como que você chegou aqui na letras? Como que foi a sua... o seu ensino fundamental, o seu ensino médio?

Aluno: Ah, sim, bom. O meu ensino fundamental, digamos assim, pro bairro onde eu morava, foi até que um ensino fundamental bom. Eu era uma criança bem imperativa, bota imperativa nisso aí! E a minha professora já identificou isso e me mandou para o psicólogo. Eu morava com a minha avó e minha avó já me encaminhou para o psicólogo. O que eu acho, pra época, até hoje, na verdade, uma dádiva, né? Porque a gente vê muitos pais que negligenciam isso. (...) Desde então, eu virei uma criança muito mais tranquila.

Entrevistadora: AI, que legal!

Aluno: Só que a partir daí, a escola não tinha muita estrutura, então o ensino não era muito bom, com exceção de alguns professores que realmente tinham paixão pelo que faziam. Então tipo assim, eu tinha um professor de história,

até hoje eu lembro dele. Sou muito grato a ele! Ele falava: "olha, vou ser sincero com vocês. A escola não tem estrutura. Vocês não vão sair preparados para prestar vestibular, prestar concurso, mas vocês não desistam, vocês estudem, vocês procurem, estudem em casa, corram atrás". Tipo, paizão! Enquanto os outros professores só: "tá ruim. Não posso fazer nada por isso, só vou seguir". Professor Austin, cara, respeito ele pra caraca! Ele levava violão para a sala de aula para tocar

Entrevistadora: Nossa, que legal! O professor de história?

Aluno: É! Geralmente professores de história são muito bons! Aí tipo, ele foi um total diferencial na minha vida, ele que me incentivou a desenvolver um pensamento crítico sobre as coisas. (...) Professora Tasha de artes (empolgação). Ela era de artes, mas ela cobrava até escrita de português da gente. Se escrevesse errado, ela fazia a gente ficar depois da hora: "não, tá errado, olha, é assim ó que se faz" (...). Eu acho que se não tivesse essa base de incentivo, eu não teria conseguido chegar no ensino superior.

O estudante inicia sua narrativa pontuando, indiretamente, sua condição social, ao descrever que seu Ensino Fundamental foi até bom para o bairro onde ele morava, indicando que o colégio superava as expectativas de sua região. Após esse primeiro ponto, o estudante destaca outro tema muito importante, o diagnóstico de condições específicas ainda na infância. Ao enfatizar a atitude da professora e qualificar a identificação de sua imperatividade como uma dádiva, ele reconhece como essas questões influenciam no processo de ensino/aprendizagem e que, portanto, devem ser percebidas e tratadas. Nesse sentido, ele revela também uma crítica aos pais que negligenciam o comportamento de seus filhos e evidencia a relevância do acompanhamento psicológico, "Desde então, eu virei uma criança muito mais tranquila".

Na continuação da entrevista, o estudante entra nos detalhes em relação as dificuldades enfrentadas para estudar em uma escola pública. Nesse momento, ele enfatiza as aulas de seu professor de história e de sua professora de artes que, apesar de todos os percalços, buscam oferecer um ensino de qualidade dentro de suas possibilidades. Ele, no entanto, atribui um forte destaque ao seu professor de história, que apresentava formas dinâmicas de conduzir suas aulas, introduzindo elementos como a música, ao trazer o violão para a sala de aula. É perceptível como a prática de

letramento utilizada pelo docente impactou o entrevistado, pois ao associar o contexto musical com seus conteúdos, o professor insere fatores culturais e sociais em sua aula, permitindo que os alunos estabeleçam relações e compartilhem conhecimentos e experiências de vida. Essa prática do professor rompe com práticas de letramento ideologicamente determinadas, incentivando a participação dos alunos e explorando seus potenciais (Kleiman, 1995).

O apoio e dedicação dos professores, revificado (Labov, 1972) de forma gratificante pelo discente demonstra que as práticas de ensino utilizadas de fato fizeram diferença em sua trajetória, sendo esse fato enfatizado pelo próprio aluno no trecho: "Eu acho que se não tivesse essa base de incentivo, eu não teria conseguido chegar no Ensino Superior". Assim, percebe-se que, embora houvesse uma defasagem de cunho estrutural em sua escola, o aluno conseguiu dispor, ainda em seu Ensino Fundamental, de práticas de letramento que contribuíram, de forma significativa, para sua formação.

4.2.2 Experiência no ensino médio.

Neste trecho, o estudante relata sua experiência no Ensino Médio, destacando a importância de iniciativas de incentivo educacional e narrando como a atitude de alguns professores influenciou para as atividades que ele desenvolve atualmente.

O meu ensino médio já foi bem mais razoável. A escola também não tinha muita estrutura, mas tentava o máximo que podia. O diretor fez 2 simulados, no terceiro ano, de Enem para preparar a gente. Ele conseguiu montar meio que um pré-vestibular social com um outro amigo dele. Aí eles conseguiram, tipo, só conseguiram, se eu não me engano, umas 20 vagas só. Mas aí eles sorteavam para os alunos.

Entrevistadora: Na própria escola? Ou fora?

Aluno: Era ele e um amigo dele, que inventaram esse pré-vestibular. Aí, tipo, reservava algumas vagas para o pessoal do colégio, porque o diretor também ajudou a montar e era social. As outras vagas eram sorteadas. Professores também que me desenvolveram pensamentos críticos. Tive espanhol, que foi um incentivo a eu vim fazer letras espanhol aí, tipo, cara, eu devo muito a esses professores também, sempre incentivaram, sempre tiveram ali. e tipo... Eu estou fazendo um trabalho de... monitoria. Na comunidade da maré, que ajuda a crianças que estão em idade avançada a desenvolver leitura.

Entrevistadora: Legal!

Aluno: Tipo, e eu percebo que eu estou ensinando... quando a gente vai para ensinar na sala de aula que não é fácil ensinar, aí só serve para admirar mais eles. Tipo, eu fico pensando, meu Deus, como é que era difícil para eles ensinar a gente com aquelas condições e eles conseguiam fazer. Eu até vejo como um incentivo para mim, porque às vezes eu estou lá na Maré, eu tento ensinar, mas tipo a gente não tem, não consegue, infelizmente, ter material suficiente ou adequado. E a gente vê a dificuldade. Mas eu penso, eles conseguiram, eu vou conseguir. Se eles conseguiram me colocar no prumo, eu consigo ajudar essas pessoas também a chegar no Prumo.

No fragmento acima, o aluno marca mais uma vez as limitações enfrentadas no ensino público, agora em uma escola diferente. Apesar de serem colégios distintos, os desafios e a realidade parecem ser bastante próximos, um ambiente com poucos recursos e professores que buscam, em meio a tantas carências, ofertar igualdade de condições a esses estudantes. O aluno relata que o diretor da escola criou um pré-vestibular social com o intuito de atender tanto estudantes da própria escola quanto a comunidade externa, propiciando oportunidades e a possibilidade de grupos menos favorecidos ocuparem espaços acadêmicos, os quais também lhes pertencem. Percebe-se, assim, que o aluno ainda que tenha enfrentado dificuldades durante sua formação, traz com sigo um sentimento de agradecimento e orgulho em relação à sua trajetória, evidenciando, inclusive, que as aulas de espanhol em seu colégio influenciaram sua escolha acadêmica.

Ao relatar sua experiência atual em um projeto que ensina crianças em idade avançada a ler na Maré, o discente estabelece uma narrativa de continuidade e retribuição, entrelaçando sua experiência com a de seus professores, assumindo agora uma identidade de educador. O desejo veemente de que seus alunos possam romper com as barreiras existentes demonstra que ele se posiciona no mundo como um agente de transformação, inspirado por suas vivências na educação básica. Alinhado a isso, o projeto em que o jovem atua está diretamente ligado às práticas de letramento, o que indica sua preocupação em relação a formação de pessoas oriundas de setores menos favorecidos, visando, enquanto aluno do Ensino Superior e proveniente de escolas com

baixa estrutura, reduzir ao máximo as possíveis dificuldades que estes estudantes possam enfrentar no meio acadêmico.

A experiência narrada pelo discente destaca a importância de romper com o letramento autônomo, o qual considera o texto como um produto completo, totalmente independente do contexto de sua produção (Kleiman, 1995) e propagar práticas que explorem o letramento ideológico (Street, 1984), que leva em consideração aspectos sociais e culturais para a construção do saber letrado. Nessa perspectiva, a educação é vista, não como uma mercadoria, mas sim como uma forma libertadora de aprendizagem, (Freire, 1987), em que alunos e professores atuam de forma conjunta, visando o compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Em vista disso, vejamos agora como foi para o aluno a transição entre Ensino Médio e Ensino Superior.

4.2.3 Chegada do estudante ao nível superior

Neste momento da entrevista, o estudante narra sua chegada ao Ensino Superior, destacando os pontos positivos e negativos que impactaram esse primeiro contato com o meio universitário.

Aí, depois de me formar, eu prestei vestibular, não consegui nota suficiente, continuei estudando.

Entrevistadora: Você fez o Enem?

Aluno: É.

Entrevistadora: A UERJ também?

Aluno: Não, o Enem Só. não consegui nota suficiente, consegui para outra disciplina. De ciências biológicas, se não me engano. Não fui para Letras. Aí eu refiz, estudei o ano todo, fiz pré vestibular, consegui o pré-vestibular do CECIERJ. Aí, prestei vestibular ano passado, consegui nota, entrei na universidade. Quando a gente chegou aqui, outro banho de Água Fria. Cara, era muita dificuldade para entender disciplina, como teoria literária, como linguística, entendeu? A única matéria que eu conseguia, que eu tinha facilidade, porque nada é fácil. Era espanhol e... produção de texto, porque eu estudei muito produção de texto para Enem, gêneros literários, é, produção de texto, redação, gêneros de texto, etc. Mas foi uma água fria. Ao mesmo

tempo em que foi ruim, foi algo muito bom também, porque a gente sempre tem contato com muita coisa boa na universidade.

Entrevistadora: É, a gente já conhece um Mundo Novo, né?

Aluno: muito conhecimento. Tipo uma coisa que eu reparo a cada aula de qualquer disciplina que eu vou, a gente, a gente já sai aprendendo muita coisa, muito conhecimento, muita coisa que a gente aprende, que a gente usa no dia a dia, matérias que se conversam. Eu pego exemplos de obras que eu aprendo em Fundbras e falo em teoria literária e obras que eu aprendo em teoria literária eu falo em Fundbras.

A narrativa do discente em relação à sua chegada no nível superior reflete uma série de fatores significativos que envolvem os desafios e oportunidades da transição entre os diferentes âmbitos educacionais. Primeiro, o discente encontra desafios antes mesmo de ingressar na universidade, pois, devido a uma formação permeada de lacunas e a um exame que evidencia as desigualdades, a entrada no Ensino Superior se mostra bastante desafiadora. No entanto, ainda que o resultado inicial não tenha sido o esperado, o estudante não se limita às crenças ideológicas de impossibilidade que serpeavam sua formação. Ao contrário, ele buscou um pré-vestibular e deu continuidade ao desejo de cursar sua faculdade escolhida, reconstruindo-se e reafirmando sua identidade enquanto sujeito autor de sua própria trajetória.

Ao conseguir aceder ao meio acadêmico, o estudante se depara com sentimentos que indicam uma certa decepção ou frustração, expresso pelo trecho: "Quando a gente chegou aqui, outro banho de água fria". Essa expressão utilizada pelo narrador demonstra como a transição entre diferentes níveis de ensino foi impactante. As disciplinas que o aluno destaca como mais difíceis de entender são teoria literária e linguística. Essa é uma observação importante, tendo em vista que esses cursos possuem uma abordagem teórica que exige conhecimentos prévios e o desenvolvimento de certas habilidades linguísticas, como leitura e interpretação de conteúdos abstratos. Introduzir um aluno à teorias tão complexas sem qualquer tipo de preparação é uma forma de propagar desigualdades e reforçar estigmas em relação a esses estudantes, reduzindo-os a uma classificação deficitária (Zavala; Córdova, 2010), incapazes de redigir, ler e compreender textos.

Por outro lado, o discente destaca a disciplina de espanhol como mais "fácil", no sentido de que ele não encontrou grandes obstáculos de compreensão. Esse apontamento, é interessante, pois reforça a importância de uma introdução a temas mais avançados, visto que a matéria de língua espanhola I consiste justamente na aproximação entre aluno e língua adicional. Essa perspectiva permite propiciar práticas de letramento que considerem as identidades sociais e culturais dos indivíduos, bem como valorizem os diálogos entre as diferentes formas de pensar e construir conhecimento. É como defende Sito (2018, P.828) em relação ao espaço acadêmico:

Deste modo, ao compreender a linguagem em sua pluralidade e conexão com os valores sociais, nossa abordagem nos permite entender a esfera acadêmica como espaço de diálogo entre discursos que refletem (e refratam) formas de se reconhecer, identificar, relacionar e de construir conhecimento com o outro.

Contudo, o estudante direciona sua narrativa em busca de um olhar equilibrado, destacando também os pontos positivos e as possibilidades de ampliação do conhecimento que o ambiente acadêmico oferece. Nesse sentido, o discente demonstra suas habilidades de interligação de conteúdos, mesmo em uma das disciplinas em que ele qualificou como difícil. Esse fato evidencia que o aluno constrói um repertório acadêmico integrado, necessitando apenas de estratégias pedagógicas que potencializem ainda mais seu desenvolvimento e valorizem sua bagagem intelectual.

Assim, percebe-se que o trecho analisado é atravessado pelos contextos sociais do aluno, destacando os desafios que estudantes egressos de escolas públicas enfrentam. Nesse sentido, o discurso do discente se articula como uma teia de entrelaces entre limitações e possibilidades que emergem do período de transição entre âmbitos de ensinos diametralmente opostos. Dessa forma, a narrativa do aluno expõe, indiretamente, a importância de práticas letradas que valorizem a diversidade e que considerem, como fator fundamental, os contextos sociais e culturais do corpo discente, com o fim de amenizar os impactos das teorias complexas no primeiro período de graduação.

Dito isso, analisemos agora sua fala sobre a experiência com uma atividade de letramento em língua adicional que envolve o recurso da audiodescrição.

4.2.3 Atividade com audiodescrição

Neste item, o aluno narra sua experiência com a atividade de audiodescrição. Como esse é um tema que acaba se interligando a outros, como as questões de inclusão, alguns trechos foram suprimidos para que a análise caiba neste artigo.

Entrevistadora: que que você achou assim da atividade que a gente fez da audiodescrição?

Aluno: Achei ela muito interessante, muito inclusiva e que saiu um pouco fora da casinha. Bem diferente, porque geralmente a gente trabalha atividades em espanhol já com uma folha lá, tá no slide ou imprime. E a gente teve um novo contato com o mundo, né? (...) Tipo, achei bem legal. O Pablito tem umas ideias muito boas. Não sei se foi dele, mas a ideia foi boa.

Entrevistadora: Nossa, muito legal, né? E você já conhecia a audiodescrição antes?

Aluno: Não. Conheci aqui. Essa, essa, dentre outras, eu conheci aqui. Já tinha ouvido falar, mas nunca praticado. (...)

Entrevistadora: você sentiu que a audiodescrição te ajudou a organizar alguma coisa?

Aluno: Ajudou a decorar a questão de vestimenta em espanhol na própria disciplina, porque a gente tinha que especificar bastante coisa. Está usando, usando aahn... una pantalón... (...)

Entrevistadora: Mas eu percebo que você incorporou bem assim a questão da audiodescrição, porque desde quando a gente se encontrou você tá fazendo a audiodescrição do lugar, de você. Isso é bem legal!

Aluno: Sim, porque assim, a gente, pelas dificuldades do dia a dia, acaba meio que automatizando as nossas decisões e experiências com relação ao mundo, meio que se fechando dentro de uma bolha e se excluindo de coisas externas. isso é uma merda! Então, a todo momento eu tento quebrar a bolha. Por isso que eu tento, que faço amizade com bastante pessoa para tentar... entendeu, sair da bolha, ver se eu uso os olhares, outras experiências; Ter contato Com outras culturas, outras pessoas, outras vias de pensamento que eu acho importante, entendeu?

No fragmento acima, o aluno descreve a audiodescrição como "uma atividade fora da casinha", apontando seu caráter moderno em relação a métodos tradicionais, como slides e textos impressos. Já com relação ao conteúdo, o estudante destaca a atuação da atividade com respeito ao vocabulário, especificamente, em relação a termos que tratam de vestimenta. Nesse sentido, o discente afirma que a audiodescrição ajudou nesse ponto, porque ela exige um detalhamento minucioso daquilo que está sendo descrito. Consonante a isso, é interessante perceber a reflexão que entrevistado e entrevistadora coconstroem em relação a atitude inclusiva do discente. O discurso construído é permeado, ainda que inconscientemente, pelas fundamentações das teorias dos letramentos, já que a ideia de dialogar, interagir e intercambiar conhecimentos, aprendizados e culturas, explicita uma visão plural, que valoriza e respeita a diversidade que o cerca.

Dessa forma, a audiodescrição é descrita como um recurso interessante para a aquisição de língua adicional, pois explora diversos níveis linguísticos e sociais do aprendizado de um novo idioma. Além disso, uma vez que um discurso é interpretado, ele deve ser considerado também a partir de fatores que vão além do nível da fala (Santos, 2013); o que implica avaliar contexto, expressões corporais, dentre outros aspectos que ultrapassam o âmbito linguístico. Desse modo, as audiodescrições realizadas pelo aluno e sua construção identitária enquanto sujeito que visa a troca e ampliação dos saberes, demonstra que a atividade repercutiu não apenas em seu processo de aprendizado de língua, mas também em sua formação profissional e social que se atenta à inclusão de pessoas com deficiência.

Assim, a partir da narrativa construída, pode-se compreender que no contexto do aluno a audiodescrição contribuiu para o seu letramento em língua espanhola, mas, também, para o contato com métodos inclusivos que permitiram a ampliação de seus conhecimentos e o desenvolvimento de novas práticas sociais, como autodescrever-se ao encontrar uma pessoa cega ou com baixa-visão.

5. Considerações Finais

A partir da análise exposta, pode-se perceber que a trajetória do estudante é atravessada por seu contexto social que, desde os desafios vivenciados na escola até sua

chegada ao nível superior, influenciaram sua forma de agir e pensar, impulsionando-o a romper com crenças ideológicas limitantes que permearam sua formação. Além disso, as experiências positivas foram um ponto muito importante para a formação da identidade profissional do aluno, uma vez que ele possui como referência docentes que apresentavam visões otimistas e que, apesar dos empecilhos, buscavam desenvolver aulas de excelência, incentivando o crescimento dos estudantes. Esse sentimento de inspiração fez com que o entrevistado construisse sua identidade enquanto professor que busca compartilhar ensinamentos e, principalmente, ser um diferencial na trajetória dos alunos, motivando-os a seguirem seus sonhos.

Nesse sentido, a narrativa do participante permite perceber que a construção de uma identidade pessoal e profissional se estabelece através de diversos fatores. No caso do discente entrevistado, comprehende-se que seu processo de formação se constitui de maneira contínua e multifacetada, em que muitas de suas experiências são entrecruzadas com práticas de letramento, seja em relação as aulas dinâmicas que certos professores ministraram em seu Ensino Fundamental, seja em relação a sua forma plural de ler o mundo. Alinhado a isso, utilizar a entrevista não estruturada propiciou um a construção de um discurso espontâneo, em que entrevistadora e entrevistado constituem, de forma dialógica, o processo narrativo. A fala livre do participante o proporcionou estruturar a narração de forma desprendida, formulando e reformulando os eventos narrados. Esse aspecto contribuiu, em diversos momentos, para que o narrador repensasse sua performance, buscando as palavras e expressões que melhor transmitissem a mensagem desejada. Conforme Santos (2013, p.26)

Dessa forma, a narrativa pode ser considerada uma performance situada (cf. Mishler, 1999), na qual, como observa Bastos (2004, p. 121), "o narrador lida com as circunstâncias da situação e a estrutura social normativa" e constrói um mundo de ações e personagens que são postos em relação com ele mesmo e com aqueles para quem realiza a narração.

Nesta perspectiva, os relatos apresentados pelo discente fazem parte de uma performance, atribuindo sentido e significado a todo o percurso narrativo construído. Ao expor as limitações, desafios e possibilidades que enfrentou ao longo de sua trajetória, o

estudante enfatiza como a construção de uma identidade social e acadêmica é moldada a partir de diversas camadas, dentre elas a socioeconômica, a cultural e a de crenças ideológicas.

Em vista disso, a prática dos letramentos acadêmicos alinhado a metodologias de ensino que valorizem a diversidade e explorem novas dinâmicas em sala de aula pode representar uma transformação em relação às formas de ensino/aprendizagem, vislumbrando aspectos sociais silenciados, delineando, dessa forma, espaços acadêmicos mais igualitários. Além disso, a inserção de práticas de letramentos acadêmicos possibilita uma ruptura com o ensino normativo, o qual é baseado, tão somente, em regras e padrões. Permitir que os alunos possam expressar suas individualidades, expondo visões interculturais, é uma forma de promover alteridades respeitadas (Sito, 2018) e contrapor o discurso do déficit (Zavala, 2010), reafirmando identidades e propiciando um diálogo de saberes.

Do mesmo modo, por tratar de um gênero descritivo e enquadrar-se em uma forma de tradução, a audiodescrição como atividade de letramento em língua adicional se revela como um método de interação favorável ao aprendizado de conhecimentos linguísticos, como vocabulário, localizadores espaciais e variação, além de incentivar a discussão sobre temas sensíveis e importantes para a formação docente, como diversidade e inclusão de pessoas com deficiência. Por isso, tendo em vista os resultados positivos expostos na narrativa do estudante, faz-se relevante pensar no desenvolvimento de novos estudos que continuem a experimentação dessa ferramenta como metodologia de ensino, principalmente, em casos que envolvem descrições como a disciplina de Espanhol I da UFRJ.

Assim, conclui-se que a análise de entrevista do estudante propiciou reflexões necessárias sobre o Ensino Superior, revelando seu caráter, muitas vezes, excludente, que prioriza uma forma de aprendizado engessada, pautada em tradições colonizadoras, as quais prezam por padrões de leitura e escritura predeterminadas por uma elite consolidada. No entanto, contrastar esse sistema e introduzir novas propostas que promovam o diálogo entre culturas, principalmente nos primeiros períodos de graduação, demonstrou ser algo que acolhe os alunos e torna o processo menos difícil. Portanto, pensar e repensar práticas educacionais, bem como reformular

currículos de cursos do Ensino Superior, adotando metodologias mais dialógicas, pode atuar de maneira eficiente, não só para o desenvolvimento dos discentes, mas também para sua construção identitária enquanto profissionais em formação. Dessa forma, com um corpo discente cada vez mais engajado e com práticas pedagógicas que contemplam todas as pluralidades, será possível construir um espaço acadêmico de fato equitativo e, principalmente, fonte de troca e aprendizado mútuo, em que o exercício de ler o outro e reler-se a si mesmo confere uma atividade de conhecimento e reconhecimento na qual cada sujeito constrói sua própria identidade individual a partir de experiências coletivas e significativas.

6. Referências Bibliográficas

BASTOS, Liliana Cabral; DOS SANTOS, William Soares (Org.). Capítulo 1: Os níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativa com narrativas. In: BASTOS, Liliana Cabral; DOS SANTOS, William Soares (Org.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. São Paulo: Quartet, 2013. p. 21-37.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. In: MOTTA, L. M. V.; ROMEU FILHO, P. (Org.). *Audio descrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

JAKOBSON, Roman. Sobre os aspectos linguísticos da tradução. In: BASSNETT, Susan (Org.). *A tradução: teorias e práticas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1959. p. 121-129.

KLEIMAN, A. B. (Ed.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 1. ed. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 1995.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, p. 5–32, 14 set. 2015.

MISHLER, Elliot G. *Entrevista de pesquisa: contexto e narrativa*. 2. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo et al. *Estudos Queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe social*. São Paulo: Parábola, 2022.

MOTTA, Lívia Maria Vilella de Mello. *A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Campinas: Pontes Editora, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, William Soares dos. *O longo caminho até Damasco: quatro narrativas de conversão religiosa*. 1. ed. Prefácio de Maria da Graça Dias Pereira. Campinas, SP: Editora Pontes, 2022.

SITO, L. R. S. Ensaiando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 4, p. 821–852, 18 out. 2018.

ZAVALA, V.; CÓRDOVA, G. *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2010.