

# **A constituição do leitor cego no Ensino Superior: entre produções de imagens e estratégias para ler**

**Kelly Alencar Fróes Fonseca**

**Mestrado em Educação**

**Montes Claros / MG  
2022**

**Universidade Estadual de Montes Claros**  
**Centro de Ciências Humanas**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A constituição do leitor cego no Ensino Superior:  
entre produções de imagens e estratégias para ler**

**Kelly Alencar Fróes Fonseca**

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, na linha de pesquisa Multiletramentos e Práticas Educativas.*

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo  
Ribeiro

**Montes Claros / MG**

**2022**



*A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.*

F676c Fonseca, Kelly Alencar Fróes.  
A constituição do leitor cego no Ensino Superior [manuscrito]: entre produções de imagens e estratégias para ler / Kelly Alencar Fróes Fonseca. – Montes Claros, 2022.  
157 f. il.

Bibliografia: f. 132-148.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2022.

Orientador: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Ensino superior - Inclusão escolar. 2. Deficientes visuais - Acadêmicos. 3 - Estratégias para ler. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Entre produções de imagens e estratégias para ler.

Catálogo Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros  
Centro de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A constituição do leitor cego no Ensino Superior:  
entre produções de imagens e estratégias para ler

Kelly Alencar Fróes Fonseca

Dissertação defendida em 28 de abril de 2022 e avaliada pela  
banca examinadora constituída pelos pesquisadores:

---

Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro – Orientadora  
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Profa. Dra. Silvana Diamantino França – Examinador Interno  
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Prof. Dr. Gustavo Leal Teixeira – Examinador Externo  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG



*À Karol, meu eterno exemplo de determinação e coragem.*



## Agradecimentos

*Ao Senhor Deus pela sua Providência Divina em minha vida, por cuidar sempre de mim e por ter me dado perseverança.*

*Ao meu esposo, companheiro e amigo, Edberkely, gratidão por ser a minha sustentação e equilíbrio.*

*Às minhas filhas, Giovana e Isabela, pelo carinho e por entenderem os momentos de omissão.*

*À minha mãe, Maria das Graças, pelo apoio, incentivo e por ter me oportunizado o acesso aos estudos.*

*Às minhas irmãs, Kênia e Karine, pela compreensão, amizade e por nunca soltarem a minha mão.*

*À minha irmã Karol, por ter me ajudado a continuar este trabalho mesmo diante da dor da sua saudade.*

*Às amigas Ana Márcia, Érika, Geovana, Jamile, Luciana, Rosa e Ros'elles, por sempre me motivar a seguir em frente.*

*À minha orientadora e amiga, Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, por sua sabedoria, dedicação incansável, paciência e por ter soerguido meus ânimos para conclusão deste trabalho..*

*Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), pelos aportes teóricos que tanto contribuíram para o meu conhecimento em educação.*

*Aos meus colegas Ana Paula, Lieton, Fabrício e Gisele, pela troca de experiências e por me fazerem sentir acompanhada durante este processo de formação.*

*Aos estudantes cegos, participantes da pesquisa, por concordarem em partilhar as suas narrativas de vida de forma tão significativa e gentil.*

*Aos professores da banca de qualificação e defesa, pelas importantes reflexões e contribuições para o aprimoramento da pesquisa.*

*A Antônio, pela competência e dedicação na revisão do texto.*

*Por fim, meu eterno agradecimento a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.*



*Só num mundo de cegos as coisas serão como verdadeiramente o são.*

(Saramago, 1995).



FONSECA, Kelly Alencar Fróes. *A constituição do leitor cego no Ensino Superior: entre produções de imagens e estratégias para ler*. 2022. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

## RESUMO

---

Para que o acadêmico seja inserido no Ensino Superior, faz-se necessário que ele perceba a leitura como uma atividade de atribuição de significados que funda a aprendizagem. Nesse sentido, como qualquer outro estudante, o acadêmico cego também precisa sentir-se incluído no Ensino Superior e essa inclusão é perpassada, em boa medida, pela sua formação como sujeito leitor. Assim, esta pesquisa questiona como se dá no Ensino Superior a constituição dos acadêmicos cegos como sujeitos da leitura, considerando a projeção das imagens de si, do outro e as estratégias para ler que mobilizam (ou não) nesse processo. Logo, o objetivo central desta pesquisa é discutir como os acadêmicos cegos se constituem leitores no Ensino Superior. Para tanto, partimos do aporte teórico da Educação Inclusiva, para pensar as pessoas cegas no âmbito da universidade, e da Linguística Textual, para discutir a leitura a partir dessa perspectiva. Foi preciso também fazer incursões pela Análise do Discurso de orientação francesa, reivindicando sobretudo a categoria de *ethos* para delinear as imagens de si construídas pelos participantes da pesquisa. Para o alcance dos objetivos, partimos da pesquisa narrativa enquanto método, adotando uma abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturada realizadas com quatro estudantes cegos identificados no Sistema de Gestão Discente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, *lócus* desta pesquisa. Nas entrevistas, os acadêmicos foram estimulados a narrar experiências leitoras na universidade, oferecendo o seu entendimento sobre a sua história de leitura nesse domínio discursivo. Os resultados da pesquisa demonstram que o acadêmico cego se constitui leitor no Ensino Superior progressivamente a partir do apoio fundamental do outro (professor, colega e instituição), do uso mais massivo da tecnologia como estratégias para ler e do uso de estratégias de leitura que passam a adotar, como a utilização recorrente da *internet* para alicerçar o conhecimento prévio na leitura.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Acadêmicos cegos. Imagens de si e do outro. Estratégias para ler.





FONSECA, Kelly Alencar Fróes. *The constitution of the blind reader in Higher Education: between productions of images and strategies for reading*. 2022. 157f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

## ABSTRACT

---

In order to be integrated in Higher Education, students ought to perceive reading as an activity that attributes meanings and fosters learning. In this sense, as any other student, blind academics must also feel included in Higher Education, and this inclusion is permeated, to a large extent, by their background as a reader individual. Thus, this research questions how the constitution of blind academics as reading individuals happens at the university, considering the projection of images of themselves, of the other and the reading strategies that are mobilized (or not) in this process. Therefore, the main objective of this research is to discuss how blind academics become readers in Higher Education. In order to achieve this goal, we started from the theoretical contribution of Inclusive Education, to reflect about blind people in the scope of the university, and from Textual Linguistics, to discuss reading from this perspective. It was also necessary to make inroads into French-oriented Discourse Analysis, claiming above all the category of *ethos* to outline the images of self built by the research participants. To reach the objectives, we started from narrative research as a method, adopting a qualitative approach. Data collection took place through semi-structured interviews carried out with four blind students identified in the Student Management System of the State University of Montes Claros - Unimontes, *locus* of this research. In the interviews, academics were encouraged to narrate their reading experiences at the university, offering their understanding of their reading history in this discursive domain. Results demonstrated that the blind students become readers in Higher Education progressively through fundamental support of the others (professors/instructors, colleagues and the institution), from massive use of technology as a reading strategy and from the use of other reading strategies that they start adopting, such as the recurrent use of the internet to support prior knowledge in reading.

**Keywords:** Higher Education. Blind students. Images of self and others. Reading strategies.



## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1: Matrículas de acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - ano 2019 .....	47
Figura 2: Matrículas de acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - ano 2017.....	47
Figura 3: Demonstração de sinais braile.....	77

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1: Relação do aluno com deficiência visual e o leitor quanto ao conteúdo.....	74
Quadro 2: Aplicativos de leitura, funcionalidades e sistema operacional.....	75
Quadro 3: Perfil geral dos estudantes cegos entrevistados .....	91
Quadro 4: Situação socioeconômica dos estudantes cegos.....	92
Quadro 5: Incentivo para graduação, dificuldades durante a leitura e ações da universidade para leitura.....	92
Quadro 6: Horas dedicadas à leitura e aos recursos de acessibilidade para ler.....	93
Quadro 7: Leitura de textos em braille na universidade.....	94
Quadro 8: Acessibilidade a textos escritos.....	95
Quadro 9: Estratégias para ler utilizadas pelos estudantes cegos no Ensino Superior...	124
Quadro 10: Estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes cegos no Ensino Superior.....	124

## LISTA DE SIGLAS

---

AACD	Associação de Assistência à Criança Deficiente
AD	Análise de Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
GM	Gabinete do Ministro
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional Da Educação dos Surdos
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NUSI	Núcleo da Sociedade Inclusiva
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial



UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
USAID	United States Agency for International Development



# SUMÁRIO

---

<b>Introdução.....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 1: O cego e a Educação Inclusiva .....</b>	<b>23</b>
1.1 A deficiência visual.....	23
1.2 A Educação Inclusiva.....	28
1.2.1 Políticas públicas a favor da inclusão no Brasil, em Minas Gerais e na Unimontes	35
1.2.2 A inclusão no Ensino Superior.....	40
1.2.3 A inclusão dos acadêmicos cegos no Ensino Superior.....	45
<b>Capítulo 2: A leitura e o estudante cego no Ensino Superior.....</b>	<b>50</b>
2.1 Reflexões sobre a leitura e seu potencial em relação ao estudante cego.....	50
2.1.1 A leitura como prática social para o letramento do estudante cego e as perspectivas para a sua formação leitora.....	59
2.1.2 Aspectos cognitivos e de compensação do cego.....	67
2.2 O estudante cego: do início de sua formação leitora à leitura no Ensino Superior....	71
<b>Capítulo 3: Procedimentos teórico-metodológicos e análise do perfil dos participantes .....</b>	<b>79</b>
3.1 Proposta de estudo.....	79
3.2 Tipo de pesquisa.....	80
3.3 Análise do Discurso como ferramenta para a análise de dados.....	81
3.4 Categorias de análise.....	83
3.4.1 Imagens de si.....	83
3.4.2 Imagens do outro.....	86
3.4.3 Estratégias de leitura.....	87
3.5 Coleta de dados.....	88
3.6 Participantes da pesquisa.....	89
3.7 Perfil dos estudantes cegos na Unimontes.....	90



<b>Capítulo 4: A constituição do acadêmico leitor cego no Ensino Superior .....</b>	<b>97</b>
4.1 Percepção do acadêmico cego ao ingressar no Ensino Superior: <i>imagens de si</i> .....	98
4.2 Sobre o papel do <i>outro</i> .....	102
4.3 As estratégias para ler e as estratégias de leitura na constituição do estudante cego leitor.....	109
4.4 A acessibilidade à leitura pelos estudantes cegos.....	112
<b>Considerações finais.....</b>	<b>128</b>
<b>Referências .....</b>	<b>132</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>149</b>
Apêndice A – Questionário.....	149
Apêndice B – Roteiro para Entrevista.....	152
<b>Anexos.....</b>	<b>153</b>
Anexo A – Parecer Comitê de Ética.....	153



## INTRODUÇÃO

---

*Na escuridão percebi o valor enorme das palavras*  
(RAMOS, 1978, p. 138).

Como uma das formas de democratização do acesso aos bens culturais, o ingresso no Ensino Superior representa, para muitos, um momento importante para se sentir parte de uma sociedade letrada. Além de ampliar as possibilidades de ascensão social, ingressar em um curso superior significa a aquisição de diversas experiências por meio do contato com um mundo repleto de novas atividades discursivas. Contudo, para que o estudante seja inserido na esfera discursiva acadêmica, faz-se necessário que ele perceba a leitura na universidade como uma atividade de atribuição de significados e sentidos que funda a aprendizagem, fazendo com que o estudante se reconheça como agente de seu próprio saber.

Nesse processo, é imprescindível que o acadêmico domine a leitura, demonstre fluência e capacidade para proceder análises críticas e criativas do conhecimento, como informam Cunha e Santos (2006), sob risco de ele se ver alijado do processo, dado que o conhecimento circulante na universidade é veiculado, majoritariamente, por meio da escrita.

Apesar disso, sabe-se que parte significativa dos acadêmicos ingressa no Ensino Superior com baixa competência leitora e escritora, realidade relatada por Ribeiro e Mota (2020), ao apontarem que, nos primeiros períodos dos cursos, muitos acadêmicos apresentam dificuldades de leitura, impedindo-os de compreender, inferir e refletir.

Os cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES), de uma maneira bastante genérica, têm por conjectura das metas, a continuidade da formação letrada de seus acadêmicos, sobretudo, ao considerar a Educação Inclusiva. Todavia, não é difícil observar que esse *continuum* nem sempre ocorre, em especial, para os acadêmicos cegos, sujeitos deste estudo. Tanto que as dificuldades para a inclusão de pessoas com necessidades específicas nas IES se manifestam desde a Educação Básica (PINHEIRO, 2016).

O contexto educacional no Brasil, num encaminhamento positivo, vem passando por modificações significativas, como o aumento do número de matrículas de acadêmicos com deficiência visual em universidades. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), o Brasil possui cerca de 16 milhões de pessoas com algum nível de



deficiência visual, sendo que, no ano de 2019, 2.598 alunos cegos estavam matriculados no Ensino Superior, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). Para Vygotsky (1989, p. 54), “[...] importa que a educação seja orientada em direção à plena validade social e a considere como um ponto real e determinante, e não que se nutra da ideia de que o cego está condenado a menos valia”, o que nos leva a refletir sobre a inclusão dos estudantes cegos no Ensino Superior.

Considerando que ler e escrever são habilidades cognitivas complexas e que o grau de exigência no Ensino Superior é maior, exigindo autonomia e interação por meio da leitura, de qual modo fica o envolvimento e o desempenho de universitários que encontram dificuldades sensoriais para ler, como é o caso dos cegos? Pressupomos, por analogia, que se as práticas de letramento acadêmico não ocorrem de maneira plácida para alunos sem deficiência, os discentes com necessidades específicas demonstrarão dificuldades significativas relativas à leitura e compreensão de textos, que serão maximizadas pela falta de acessibilidade.

Destaco que, nas próximas linhas, farei uso da primeira pessoa do singular, pois descreverei experiências pessoais e particulares que despertaram em mim a curiosidade epistemológica para pesquisar a relação de estudantes cegos com a leitura. Movida por uma experiência empírica na Universidade Estadual de Montes Claros<sup>1</sup> (Unimontes), surgiu o interesse por este estudo quando me deparei com duas situações em sala de aula. A primeira ocorreu quando um estudante com baixa visão, no primeiro contato comigo, disse: “*Professora, tenho baixa visão e leio letra Arial 16.*” A partir disso, passei a ampliar os textos e imprimi-los com fonte maior, mas com total desconhecimento sobre como esse estudante lia, já que o seu tempo de compreensão não era o mesmo dos demais colegas. A segunda situação refere-se a um estudante cego, que ao observá-lo atento à leitura em voz alta dos colegas, foi manifestada em mim a inquietação de saber como e o que esse aluno fazia para compreender tantos textos complexos que, conseqüentemente, promoveriam o seu letramento acadêmico.

A partir dessas experiências surgiu o interesse em pesquisar e entender as necessidades específicas dos alunos cegos, manifestando algumas indagações: Quais as estratégias eles utilizam para compreender os textos e construir o conhecimento científico? Os estudantes cegos fazem alguma associação para compreender os textos? Se eles não possuem a referência visual,

---

<sup>1</sup>Experiência de docência com um estudante com baixa visão na disciplina Língua Portuguesa ofertada no 1º período do curso de Pedagogia durante o 1º semestre de 2015 e com um estudante cego na disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, no curso de Letras-Português, no 2º semestre de 2018. Ambos os cursos oferecidos pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

como é essa associação? Por fim, as indagações que mais me inquietava: os estudantes cegos se sentem parte do mundo acadêmico? Se veem nesse domínio discursivo que exige posicionamentos a partir da interação, principalmente por meio da leitura?

Perante essa mistura de sentimentos não só enquanto professora, mas também como parte de uma sociedade excludente, tomei consciência de que eu desconhecia, ou melhor, não tinha experiência de formação continuada para promover a inclusão desses estudantes no Ensino Superior. A necessidade de entender o processo de inclusão dos alunos cegos dependia não só da universidade, mas, principalmente, de mim, professora que deveria acolhê-los em sala de aula.

Por esses motivos, investigar a constituição de acadêmicos cegos como sujeitos da leitura mostra-se como um expediente que ajudará a universidade a conhecer e compreender melhor essa categoria de estudantes. Desse modo, a instituição poderá acolhê-los e direcioná-los melhor, compreendendo que a deficiência não é acepção de incapacidade e se opondo ao capacitismo no Ensino Superior. O capacitismo é concretizado por ações e atitudes preconceituosas e discriminatórias que hierarquizam as pessoas em função de suas capacidades funcionais relacionadas aos seus corpos mediante um ideal de beleza e de perfeição (MELLO, 2016).

Conforme Tardif (2008), ao considerar que os saberes profissionais exigem conhecimento de si mesmo por parte do professor, acerca de seus limites, objetivos, valores e reconhecimento por meio dos outros, experiências como essa podem despertar o interesse em ressignificar a prática docente e, em particular a dialética, como ferramenta necessária para a formação crítico-reflexiva. O processo de desenvolvimento profissional por ressignificações contínuas está pautado, conforme Nóvoa (1995, p. 26), em um “corpo de conhecimentos e técnicas” próprios de cada ser humano, fundados nas referências e experiências.

Referindo-me, ainda, ao exercício da docência a um estudante cego no Ensino Superior e aos motivos que me levaram a esta pesquisa, reporto a Schön (1992) em relação ao desenvolvimento do conhecimento profissional baseado em noções de pesquisa e de experimentação prática. Para o autor, o termo *conhecimento profissional*, no sentido de referir às competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito, faz emergir o conhecimento de modo espontâneo, incapaz de explicitar verbalmente, podendo ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão sobre as ações.

Sendo assim, como qualquer outro aluno, o estudante cego precisa sentir-se incluído no domínio discursivo acadêmico. Essa inclusão é perpassada, em boa medida, pela sua constituição como sujeito leitor e pelas estratégias adotadas (ou não) para ler, assim como as imagens que produz de si e dos agentes que o cercam – a instituição, os professores e seus colegas –, compondo um mosaico de pertencimento ou de deslocamento do Ensino Superior. Destarte, questionamos: como se dá a constituição dos acadêmicos cegos como sujeitos da leitura, considerando a projeção das *imagens de si* e do *outro* e as *estratégias de leitura* que mobilizam (ou não) nesse processo de escolarização?

A relevância deste estudo vai além da legitimação do verdadeiro sentido da inclusão e do acolhimento da diversidade de acadêmicos, como dispõe a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003) e as leis do estado de Minas Gerais: Lei nº 15.259 de 27 de julho de 2004 e Lei nº 22.570 de 05 de julho de 2017, sobre a responsabilidade das universidades estaduais em assegurar condições básicas de acesso e de permanência ao acadêmico com deficiência. Além disso, a partir da identificação no Censo da Educação Superior (INEP, 2019), que aponta a existência de sete alunos cegos matriculados na Unimontes, *locus* desta pesquisa, é pertinente estudar a constituição do sujeito acadêmico cego leitor em uma “instituição social que representa a sociedade de que é e faz parte” (CHAUÍ, 2001, p. 78).

Logo, torna-se necessário discutir a leitura e a sua importância para a constituição do acadêmico leitor, sobretudo o aluno cego, e considerar que, para além da aquisição do conhecimento, a leitura relaciona-se à criação de imagens de mundo e implica em quem somos, uma vez que é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2006, p. 286). Desse modo, o que faz o acadêmico leitor são as instâncias do discurso nas quais percebemos a experiência subjetiva por meio da interação e interlocução com o outro. O letramento do estudante cego representa o seu reconhecimento como sujeito acadêmico autônomo, visto que é “na instância do discurso na qual o ‘eu’ designa o locutor, que este se anuncia como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2006, p. 288).

Mediante o contexto apresentado, estabelecemos o objetivo geral de discutir como os acadêmicos cegos se constituem leitores no Ensino Superior, considerando as estratégias para ler desenvolvidas nesse processo, assim como a projeção de *imagens de si* (*ethos* discursivo) e do *outro* (instituição, professores e colegas) como fundamentos dessa constituição. Para tanto, objetivamos ainda: i) analisar o processo de leitura de pessoas cegas, sobretudo no Ensino

Superior, de modo a determinar os pontos críticos e as intervenções descritas na literatura; ii) delinear quais são os *ethé*<sup>2</sup> que os acadêmicos cegos projetam quando falam de suas experiências de leitura no Ensino Superior; iii) identificar o lugar do outro na constituição do acadêmico cego enquanto leitor, determinando imagens da instituição, dos professores e dos colegas eventualmente projetadas e, por fim, iv) analisar a relação dos acadêmicos cegos com a leitura, descrevendo as estratégias para ler e as estratégias de leitura de que se utilizam para a **compreensão** textual.

Em relação à escolarização dos alunos com deficiência em todo os níveis de estudo, em especial no Ensino Superior, consideramos, nesta pesquisa, a concepção de pessoa com deficiência descrita na Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD):

**Art. 2º** Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Assim como o EPD, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) fornece os deveres e direitos quanto à inclusão desses alunos e tem despertado interesse de estudo por parte de vários autores, como Sasaki (1997), Stainback e Stainback (1999), entre outros. Entretanto, segundo Camargo e Nardi (2008), quando se trata de pessoas com deficiência visual, a maioria dos estudos discutem os processos de ensino-aprendizagem, sem, necessariamente, ter como foco o sujeito estudante cego.

Os princípios norteadores e os procedimentos adotados nesta pesquisa permitem prezar pela fidedignidade das informações, por meio de uma imersão na realidade pesquisada e da possibilidade de sua transformação a partir do olhar do pesquisador como um ser social, ativo, capaz de criar (GAMBOA, 2006; MÉSZÁROS, 2008). Assim sendo, adotamos um estudo de natureza qualitativa, que permitiu a esta pesquisadora uma “ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Segundo o autor, “[...] a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 145-146). Por esse motivo, a coleta de dados desta pesquisa ocorreu por meio de entrevista semiestruturada gravada em

---

<sup>2</sup> Plural de *ethos* (MAINGUENEAU, 1997, p. 137).

áudio e vídeo, com quatro estudantes cegos identificados no Sistema de Gestão Discente, da Unimontes. Destacamos que, durante a entrevista, os acadêmicos foram estimulados a narrar experiências leitoras na universidade, oferecendo a compreensão sobre a sua história de leitura nesse domínio discursivo. Além da entrevista, os estudantes responderam a um questionário para maior entendimento do seu perfil social e leitor.

Nesse sentido, optamos pela narrativa de vida como método, uma vez que coleta no discurso a história de vida dos participantes da pesquisa. Clandinin e Connelly (2011, p. 12) entendem “que a narrativa é tanto o fenômeno que se investiga como o método da investigação. ‘Narrativa’ é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência que será estudada”. Desse modo, a narrativa de vida desses estudantes possibilitará compreender a experiência de vida dos acadêmicos cegos imbricada na sua formação enquanto leitores.

Sem desconsiderar as questões que permeiam a ética na pesquisa, uma vez que o pesquisador precisa pautar sua conduta em esteios éticos, conforme Aleksandrowicz (2002), esta pesquisa foi submetida, no dia 22 de outubro de 2020, ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros, obtendo parecer favorável ao seu desenvolvimento, Parecer nº 4.401.671 (Anexo A).

A pesquisa parte do aporte teórico da Educação Inclusiva, para pensar as pessoas cegas no âmbito da universidade, e da Linguística Textual, para discutir a leitura a partir dessa perspectiva. Foi preciso também fazer incursões pela Análise do Discurso de orientação francesa reivindicando sobretudo a categoria de ethos para delinear as imagens de si construídas pelos participantes da pesquisa.

Para fins de organização teórico-prática, esta dissertação foi estruturada sob o aspecto capitular. Deste modo, no Capítulo 1 – intitulado “O cego e a Educação Inclusiva” – buscamos trabalhar um ordenamento, considerando, inicialmente, a cegueira. Em seguida, o histórico sobre a Educação Inclusiva, tendo na sequência abordagens sobre Educação Inclusiva no Brasil, em Minas Gerais e na Unimontes e, por fim, a inclusão do estudante cego no Ensino Superior.

No Capítulo 2, intitulado “A leitura e o estudante cego no Ensino Superior”, abordamos as reflexões sobre a leitura e o seu potencial em relação ao estudante cego, as perspectivas cognitivas como suporte à leitura e, posteriormente, o estudante cego face à leitura no Ensino Superior.

Já no Capítulo 3, “Procedimentos teórico-metodológicos e análise do perfil dos participantes”, discorremos sobre os procedimentos de análise adotados na pesquisa, os critérios de seleção dos estudantes e o perfil de quatro alunos cegos participantes da pesquisa. Em seguida, no Capítulo 4, “A constituição do acadêmico leitor cego no Ensino Superior”, procedemos a análise qualitativa das entrevistas e a discussão dos dados sobre a como o estudante cego se constitui leitor no Ensino Superior.

Por fim, nas Considerações Finais, além de buscar responder aos objetivos e questionamentos da pesquisa, apresentamos os principais resultados obtidos por meio deste estudo, algumas implicações, discussões e questões para pesquisas futuras a partir dos princípios da Educação Inclusiva sobre a constituição do estudante leitor cego em direção ao papel social das IES, especialmente, na Unimontes.

Esperamos que os resultados desta pesquisa proporcionem à Universidade Estadual de Montes Claros compreender quais são os meandros do processo de constituição de acadêmicos cegos como sujeitos da leitura, identificando as dificuldades que eles vivenciam e as estratégias para ler e as estratégias de leitura de que se utilizam para a compreensão textual. Desta forma, será possível conhecer os caminhos capazes de fortalecer a inclusão educacional no domínio discursivo acadêmico, uma vez que conhecer é condição prévia à ação. Assim, o alcance deste estudo ultrapassa os muros da universidade, pois ao focalizar um grupo de cidadãos marginalizados pelo estigma da deficiência, colocando-o sob holofotes e dando-lhe voz no interior da academia, a pesquisa contribuirá para o enfrentamento do preconceito, posicionando cidadãos cegos como sujeitos do conhecimento e da cidadania.

## O cego e a Educação Inclusiva

Neste capítulo, buscamos, inicialmente, pavimentar o caminho argumentativo, no sentido de criar uma discussão capaz de clarear o entendimento sobre a relação entre o cego e a Educação Inclusiva, além de discutir a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Desse modo, importa ressaltar que, no mundo atual, a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais específicas é um desafio que se apresenta desde o Ensino Básico e adentra de forma significativa o Ensino Superior.

Nessa direção, procuramos elucidar o significado da cegueira, sem deixar de descrever a relação entre os estudantes com deficiência e o Ensino Superior, além de abordar a legislação determinada para a Educação Inclusiva, estabelecendo alguns pressupostos para a inclusão e a integração socioeducacional no Ensino Superior.

### 1.1 A deficiência visual

As pessoas com deficiência buscam, cada vez mais, autonomia e a eliminação de qualquer tipo de preconceito, entretanto, os desafios não se relacionam apenas às demandas pedagógicas, mas também às questões interpessoais enfrentadas pelos indivíduos com deficiência, no seu cotidiano. Nesse sentido, a compreensão de que pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial (BRASIL, 2015) não nos impede de olhá-los além das suas necessidades específicas. Essas pessoas são capazes de desenvolver outras habilidades/sentidos tanto na dimensão física quanto na humana, como o cego que é capaz de aprimorar os sentidos da audição, tato e não deve ser visto como incapaz, mas como uma pessoa que interage com o mundo ao seu redor de forma singular.

A título de informação e em analogia com cores de bandeiras, em relação ao propósito deste trabalho que aborda a Educação Inclusiva, tomamos por empréstimo as palavras de Neri *et al.* (2003), em sua obra *Retratos da deficiência no Brasil*, para destacarmos o seguinte:

[...] O azul, branco e vermelho está associado aos ideais da revolução francesa: solidariedade, igualdade e fraternidade. Agora se fosse para associar atributos ao nosso verde e amarelo, o que você escolheria? Eu diria diversidade e desigualdade. Desigualdade é uma marca brasileira que tem passado incólume ao longo dos séculos. Amarelo do outro extraído, inicialmente por índios, depois por africanos, os últimos escravos do hemisfério ocidental a serem libertados. Somos o país mais desigual do continente mais desigual do planeta. Estamos há pelo menos três décadas no podium mundial da iniquidade de renda (NERI *et al.*, 2003, p. 10).

Destacamos as cores no intuito de simbolizar as diferenças existentes entre grupos da diversidade, observando, principalmente, que a deficiência, assim como a pobreza, é uma caracterização preestabelecida. Segundo Neri *et al.* (2003), toda pessoa é passível de adquirir uma deficiência tanto física quanto mental no decurso de sua vida. Sua proteção social se vincula ao entendimento de que isso não impede o indivíduo de se sentir incluído em uma sociedade por possuir uma necessidade específica.

No que tange às pessoas com deficiência, Vash (1988) nos explica que

[...] algumas pessoas nascem com deficiência. À medida que vão crescendo, vão percebendo que são diferentes da maioria das pessoas e que essas diferenças são vistas negativamente. O que qualquer um pode fazer, elas não podem. A consciência de terem sido logradas chega devagar, seus pais é que podem sofrer um choque repentino. Outras pessoas tornam-se deficientes depois de um período de vida, longo ou breve, em que foram mais ou menos iguais a todo mundo. A deficiência pode acontecer num momento catastrófico ou então, levar dias, semanas, meses ou anos para se desenvolver (VASH, 1988, p. 03).

A percepção da deficiência não pode ser vista negativamente pela pessoa com necessidades específicas e nem pela sociedade, uma vez que todos nós temos potencialidades a serem vistas de forma significativa. No texto de apresentação de sua obra, Neri *et al.* (2003) realçam o fato de que, durante todo o trabalho de escrita do livro, buscaram seguir a perspectiva inclusiva das pessoas e suas respectivas opiniões sobre inclusão, enfatizando as potencialidades dos indivíduos e defendendo mais as políticas estruturais do que aquelas que buscam apenas compensar problemas passados.

Com esse mesmo fim, buscamos esclarecer a deficiência visual, uma entre tantas que, nos dias atuais, assumiu um tom de deficiência específica, a qual elucidamos, sobretudo, nos contextos educacional e de sua inclusão. Nesse sentido, é relevante estabelecermos algumas nuances e diferenças sobre a cegueira para melhor inteirarmos o leitor sobre o assunto.

Tomando como ponto de partida a deficiência visual, consideramos a percepção de Sá, Campos e Silva (2007), de que essa modalidade de deficiência se divide em dois grupos distintos: cegueira e baixa visão. Para as autoras, a cegueira é uma alteração total de uma ou de



mais funções elementares da visão que impacta de forma irreversível na capacidade de percepção de cores, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.

Complementando o entendimento das autoras, a série “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão”, do Ministério da Educação (BRASIL, 2006), pontua que a “cegueira é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz”. Do ponto de vista educacional, esse documento orienta a desconsiderar o conceito de cegueira legal, “acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho, utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas” (BRASIL, 2006, p. 16). Esse entendimento amplia as possibilidades de explorar outros sentidos no processo de aprendizagem dos estudantes cegos.

Por outro lado, a baixa visão é uma alteração mais branda, que interfere na capacidade funcional da visão, em virtude de diversos fatores associados ou isolados, como: baixa acuidade visual significativa; redução relevante do campo visual; alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou limitam o desempenho visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Segundo as autoras:

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa, devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz, até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral (SÁ; CAMPOS; SILVA 2007, p. 16).

Por conseguinte, pessoas com baixa visão são consideradas aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho” (BRASIL, 2006, p. 16). Destacamos que esse documento do MEC esclarece que essa concepção não impede considerar os meios visuais no processo educativo.

Para um entendimento mais acurado, traçamos uma linha explicativa, de modo a esclarecer os tipos de cegueira e, conseqüentemente, compreendermos a tipologia congênita, assim como os desafios, dificuldades, expectativas, entre outros aspectos vivenciados pelas pessoas cegas ou com baixa visão. Podemos considerar que a cegueira, de um modo geral, é uma deficiência visual cuja característica principal é a impossibilidade de o indivíduo apreender

informações do e sobre o mundo por meio da visão. Como já relatado, há dois tipos de deficiência visual: cegueira e baixa visão (NUNES; LOMÔNACO, 2008). Segundo os autores, as duas maneiras mais utilizadas para aferir a capacidade da visão incluem a avaliação da acuidade e do campo visual, ou seja, pela discriminação de formas e pela capacidade de percepção da amplitude dos estímulos, respectivamente, identificando como cego aquele com acuidade menor que 0,1 ou campo de visão com menos de 20 graus. A baixa visão, por seu turno, é estabelecida por uma medida de acuidade de 6/60 e/ou campo de visão entre 20 e 50 graus.

Entre os indivíduos com deficiência visual existem os cegos adquiridos e os que têm baixa visão, levando em conta a memória que possuem, o cego congênito, que não enxerga desde o seu nascimento, não se encaixa nessa avaliação. Isso porque, ao considerarmos a classificação, as condições de cegueira determinarão as diferentes formas de envolvimento do sujeito com o ambiente, em especial, no caso desta pesquisa, com a leitura.

Segundo Pitano e Noal (2018), muitos indivíduos são cegos, incluindo aqueles nascidos assim – os chamados cegos congênitos – e os que adquiriram a cegueira depois de terem enxergado por certo período – até os cinco anos, por exemplo –, chamados portadores da cegueira adquirida. Em ambos os casos, as pessoas são privadas de oportunidades em diversos segmentos, tais como: no convívio social ou mesmo familiar; na vida escolar e profissional; nas atividades culturais e de lazer; entre outros (CUNHA; ENUMO, 2003).

Com relação às ocorrências da deficiência visual, Amiralian (1997) entende não ser um fator referente a um único grupo e justifica, esclarecendo que “há entre os cegos diferenças quanto à quantidade de visão residual, época de incidência da perda e aquisição súbita ou progressiva da deficiência, fatores de grande peso nos efeitos que a cegueira produz no desenvolvimento dos sujeitos” (AMIRALIAN, 1997, p. 54).

Conforme observa González e Díaz (2007), o fato de os cegos congênitos e adquiridos não serem iguais diferencia também suas cargas memoriais, em decorrência de serem engendradas de forma distintas. Em razão disso, os autores enfatizam que

os sujeitos com deficiências visuais são heterogêneos, se levarmos em conta duas características importantes: por um lado, o resíduo visual que possuem, e por outro, o momento de aquisição de sua deficiência, pois um sujeito cego de nascimento não é igual àquele que adquire essa condição ao longo da vida. Em função desse momento, seus condicionantes pessoais e sua aprendizagem serão totalmente diferentes (GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007, p. 102).

Desse modo, entender a heterogeneidade do estudante leitor cego determinará a compreensão de como esse discente vem se formando ao longo do processo de inclusão no ensino, por meio da projeção de imagens de si e do outro e da mobilização de estratégias, em especial, para a compreensão de textos no Ensino Superior.

Diante disso, torna-se relevante tecer um breve esclarecimento sobre as anomalias congênitas relacionadas à cegueira. Segundo Sallum (1995), o advento da tecnologia propiciou avanços no mapeamento genético, assim como nas técnicas de genética molecular, o que redundou em um novo impulso nas áreas diagnósticas e preventivas de determinadas doenças genéticas oculares. A autora esclarece que

[...] anomalias congênitas maiores ocorrem em 2% a 3% dos nascimentos vivos. As etiologias genéticas incluem as causas monogênicas, anomalias cromossômicas, desordens multifatoriais, teratógenos ambientais e causas não definidas. Infelizmente, a última categoria, etiologia desconhecida soma 50% ou mais das malformações. Dentre as causas gênicas encontramos em oftalmologia doenças herdadas com padrão autossômico dominante (AD), autossômico recessivo (AR), ligado ao cromossomo X ou em DNA mitocondrial (SALLUM, 1995, p. 389).

Almeida e Araújo (2013), reafirmando a existência de diferenças significativas entre cegos congênitos e adquiridos, explicam que o principal aspecto identificado foi o fato de o cego congênito não apresentar sentimento de perda, pois nunca passou pela experiência de ter visão. Para essa categoria, não se trata de uma ocorrência trágica, insuperável, até porque o aprendizado informal e o desenvolvimento acontecem a partir desse sentido. Já a cegueira adquirida decorre da ruptura de paradigmas já adquiridos e constituídos, tais como: mobilidade, comunicação, trabalho, entre outros. Inclusive, sentimentos acerca de si mesmo. Por essas razões, a experiência dessa ruptura é, definitivamente, traumática.

Com base nas afirmações de autores como Pitano e Noal (2018), a cegueira congênita compreende o período do nascimento até os cinco anos de idade, e a adquirida ocorrer após essa faixa etária. Os argumentos de González e Díaz (2007) sobre a carga memorial de quem já passou pela experiência de ver e, conseqüentemente, a identificação de Pitano e Noal (2018) sobre a diferença sentimental da perda entre os cegos congênitos e os adquiridos, permitem afirmar que, mesmo com a perda decorrente de patologias genéticas, não se pode considerar que a cegueira em indivíduos com idades acima dos cinco anos seja classificada como congênita. Contudo, é possível reconhecê-la na condição de cegueira adquirida progressiva.

Esse apontamento analítico sobre a caracterização da cegueira congênita, diferenciando-a da adquirida súbita ou progressiva, também é confirmada por outros autores em suas argumentações. Para Almeida e Araújo (2013), por exemplo, nas ocorrências de cegueira progressiva, o processo do transtorno de despersonalização/desrealização pode não acontecer ou ocorrer com menor impacto, assim como o estado depressivo, que pode não ser severo, uma vez que o período de lamentação ocorre antes da cegueira, dando ao sujeito tempo para digerir e entender suas perdas. Ressalta-se que, geralmente, na cegueira progressiva é natural que a pessoa procure facilitar o acesso ao apoio antes de se tornar cega.

Assim, entender a diferença entre cego congênito e cego adquirido em função do resíduo memorial determinará a compreensão de como o estudante cego se comporta ao longo do processo de inclusão e, conseqüentemente, como se constitui leitor cego.

## 1.2 A Educação Inclusiva

A inclusão de pessoas com deficiência sempre constituiu um tema complexo. Em especial, o termo *Educação Especial* surgiu a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), enfatizando a sua discussão e implementação na perspectiva da Educação Inclusiva com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Antes de refletirmos sobre a Educação Inclusiva, é importante compreendermos a Educação Especial como uma modalidade de ensino. Nesse sentido, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Especial é uma modalidade educacional disponibilizada, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com necessidades próprias. Logo, o entendimento sobre o contexto da origem da Educação Inclusiva é primordial para reflexão acerca da inclusão escolar e entendermos o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência.

Conforme Batalla (2009), no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência, isto é, indivíduos com ausência ou disfunção de uma estrutura psíquica, anatômica ou fisiológica, iniciou-se no Segundo Império, quando foram criadas, no Rio de Janeiro, duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Nesse contexto, enfatizamos os aspectos asseguradores dos princípios ético-políticos que direcionam tanto a igualdade de direitos quanto as oportunidades educacionais para todos, observando que tais princípios têm origem em meados do século passado – especificamente em 10 de dezembro de 1948 – a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Organização das Nações Unidas (ONU), por via da Resolução nº 217 A III, de 1948, que determinou em seu Art. 26, o direito de todos à instrução e, ainda, em seu Art. 3, inciso 1, assim resolveu:

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU, 1948).

Em 1926, foi criado o Pestalozzi, instituição privada especializada no atendimento aos indivíduos com deficiência mental, e em 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Destacamos que, desde o século XIX, já havia no Brasil uma preocupação em dar suporte às pessoas com deficiência visual e auditiva, acentuada *a posteriori*, estendendo aos sujeitos com deficiência mental (BATALLA, 2009).

Além disso, a Educação Especial em sua fase inicial, no Brasil Imperial, como mencionado anteriormente, contemplava somente os educandos cegos e os denominados surdos-mudos, situação que se prolongou por um século – 1854 a 1956 –, sendo, obviamente, alterada em meados do século passado, quando as pessoas chamadas, naquela época, excepcionais, especiais e deficientes físicos passaram a ter acesso à instituição educacional. Destacamos, neste trabalho, a APAE e a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), entidades civis de iniciativa privada que não possuem fins lucrativos (MAZZOTTA, 2005).

Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, Resolução ONU nº 2.542/75, conceituou como portador de deficiência o “[...] indivíduo que, devido a seus ‘déficits’ físicos ou mentais, não está em pleno gozo da capacidade de satisfazer, por si mesmo, de forma total ou parcial, suas necessidades vitais e sociais, como faria um ser humano normal” (ONU, 1975).

De acordo com Glat e Fernandes (2005), na década de 1980, a educação para estudantes com deficiência era feita com ênfase clínica e um currículo próprio, servindo, por isso, como espaço de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino. Essa

conduta vai de encontro ao conceito de Educação Especial definido pela Política Nacional de Educação Especial, que considera a Educação Especial como

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994, p. 17).

No ano de 1982, a ONU, em seu Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes, definiu os objetivos do programa, sendo que o item A apregoa:

1. A finalidade do Programa de Ação Mundial referente às Pessoas Deficientes é promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de “igualdade” e “participação plena” das pessoas deficientes na vida social e no desenvolvimento. Isto significa oportunidades iguais às de toda a população e uma participação equitativa na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico. Estes princípios devem ser aplicados com o mesmo alcance e a mesma urgência em todos os países, independentemente do seu nível de desenvolvimento (ONU, 2018, p. 1).

Esses objetivos refletem a complexidade e a abrangência das dimensões sociais da inclusão a partir da conscientização da população acerca da importância de garantir às pessoas com deficiência qualidade de vida pela participação igualitária de todos na sociedade.

É importante ressaltar que, em 09 de março de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos aprovou a Declaração de Jomtien<sup>3</sup>, na Tailândia, também conhecida como a Declaração de Salamanca. Destacamos que a Declaração, em seu preâmbulo, registrou dados alarmantes, que induziriam qualquer país a profundas reflexões. É o que lemos, a seguir:

#### PREÂMBULO

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;

---

<sup>3</sup> Um dos principais documentos mundiais elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994 (ONU, 1994).

- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNICEF, 1991).

Outro dado alarmante foi a indicação de que, durante a década de 1980, muitos problemas de cunho econômico, social, populacional, dentre outros, instalaram-se no mundo, contribuindo para o aumento da pobreza e da privação educacional para muitas pessoas. Diante dos dados, a Declaração de Salamanca produziu resultados significativos em vários países.

Consequentemente, a Declaração de Salamanca, no contexto da inclusão de pessoas com deficiência, contempla os princípios éticos e políticos que acompanham a dignidade humana, e devem abranger a todos, sejam quais forem as diferenças apresentadas. Desse modo, os direitos estabelecidos são parte componente e organizadora de um patrimônio de característica civilizatória, alcançando a todos, e disponibilizando universalmente o acesso a esses princípios, haja vista que se refere a um direito que necessita da intervenção estatal para que o indivíduo possa usufruir (ALEXY, 2015).

A representação estatal em relação aos direitos humanos universais foi evidenciada a partir do termo *Educação Inclusiva*, que só se tornou oficial com a Declaração de Salamanca, em 1994, quando representantes de 88 países e 25 organizações internacionais propuseram a política de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares para sua educação, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994). À época, vigia no Brasil o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE), objetivando assegurar a Educação Especial de forma integrada (BRASIL, 1994).

Por conseguinte, a Educação Inclusiva é concebida como um paradigma educacional que se pauta pelos direitos humanos, objetivando garantir o direito à educação de qualidade para todos, sem ignorar a diversidade relacionada às características intelectuais, físicas, sociais, linguísticas, emocionais, dentre outras (BRASIL, 2008).

Diferentemente do conceito de Educação Inclusiva da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na qual as crianças com necessidades educativas específicas devem ser incluídas em escolas de ensino regular, a Educação Especial é entendida mais como um processo de modificação dos alunos com deficiência do que como um processo inclusivo em



que nenhuma criança deve ser separada ou isolada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

Embora saibamos dos desafios das escolas para promover a integração entre todos, sem exceção, a Educação Inclusiva objetiva a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas no ensino regular. Contudo, essa modalidade educacional exige posicionamentos livres de preconceitos, tanto da comunidade escolar e do meio social quanto daqueles que serão incluídos. Para que o processo de inclusão educacional aconteça é fundamental uma prática pedagógica reflexiva para que os alunos com deficiência não sejam separados dos demais colegas. Nesse sentido, Sasaki (1997) pontua que a

inclusão é uma parte do postulado do ambiente menos restritivo. O aluno deficiente deverá ser mantido no ensino regular com a ajuda e o suporte necessário dos professores do ensino regular e do ensino especial. Há a crítica ao conceito clássico de deficiência baseado no modelo médico e à adoção do conceito de deficiência baseado no modelo social (SASSAKI, 1997, p. 47).

No atual cenário educacional, foi a partir das Políticas Nacionais de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 dispôs sobre as diretrizes para o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado no sistema regular (escolas públicas ou privadas) e consolidou o ensino no Brasil, da maneira como ocorre hoje (BRASIL, 2008b). Destacamos que esse documento objetiva garantir a formação de profissionais para atender à educação específica, fundamentalmente para atuar na inclusão escolar.

Para desempenhar essa tarefa, o ensino desses alunos demanda recursos pedagógicos e metodológicos educacionais específicos, condizentes e apropriados aos conteúdos programáticos constantes no currículo. As diferenças apresentadas pelos alunos com deficiência variam e se manifestam em função de algumas altas habilidades, condutas típicas, deficiência físico-motora, visual, auditiva, mental, assim como as mazelas decorrentes das condições precárias de vida material de algumas famílias (BRASIL, 1996).

Dessa forma, acreditamos que, visando a efetivação da inclusão educacional, é imprescindível a conscientização do professor, de modo que ele tenha formação e possa lecionar para todos os alunos, inclusive para os que demandam necessidades específicas.

Esclarecemos que, não obstante essa preocupação por vários tipos de deficiência, em nosso trabalho, enfocamos apenas os cegos, sempre considerando as novas políticas nacionais



voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. As determinações dessas políticas já estão em vigor no país e são obrigatórias.

Assim sendo, o aprendizado, o letramento e, em especial, a leitura constituem processos essenciais para a formação de quaisquer indivíduos, incluindo aqueles que possuem alguma deficiência, como a visual. Nesses casos, os recursos devem ser disponibilizados de forma ainda mais ágil, precisa e acurada (MELARE, 2014). Nesse sentido, Lira e Schlindwein (2008, p. 172) afirmam que “[...] refletir sobre a escolaridade de alunos com diferenças visuais é buscar compreender como esses alunos vêm se constituindo ao longo do processo de inclusão” e, conseqüentemente, pesquisar e avaliar como esses estudantes compreendem textos em uma sociedade visual.

Por todos esses aspectos, discorrer sobre a inclusão de alunos com deficiência visual é lutar por um ensino equânime, igualitário e de qualidade, que respeite a dignidade e as diferenças também no Ensino Superior. É tema que demanda esforços e contendas tanto no âmbito escolar quanto no familiar, sempre apontando a necessidade de políticas públicas que abranjam aspectos de interesse dos alunos e também dos professores, colaboradores e gestores escolares no que se refere à qualificação e capacitação, visando à inclusão (SOUSA; SOUSA, 2016). Tais esforços buscam garantir aos estudantes com deficiência, em especial aos alunos cegos, condições adequadas para a inclusão socioeducacional.

Segundo Vygotsky<sup>4</sup> (1998), cegueira, mesmo que congênita, por si só não seria um impedimento para o desenvolvimento e aprendizagem. O desenvolvimento de um indivíduo ocorre por meio de interação social, sempre considerando as relações de troca e compartilhamento com outras pessoas. Contudo, a aprendizagem do cego exige a adoção de encaminhamentos diferenciados em função de sua ausência visual. Dessa forma, o desenvolvimento do cego, assim como o de qualquer outro ser humano, é pleno de possibilidades e limitações. Para o psicólogo bielorrusso, por meio da linguagem, o cego comunica e apreende significados sociais, entretanto, essa inter-relação pessoal com o ambiente não acontece sem conflitos, mas são eles que possibilitam a aquisição de novos conhecimentos. Psicologicamente falando, isso também é inclusão.

---

<sup>4</sup> Lev Semionovitch Vigotsky, psicólogo, proponente da psicologia histórico-cultural. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida (MACHADO, 2020).

Em estudo desenvolvido acerca das teorias aplicadas à aprendizagem para o conhecimento educacional de pessoas cegas, Silva (2014) realça a necessidade de propor

[...] práticas que considerem e estimulem os canais sensoriais que lhes favorece o conhecimento das coisas, dos objetos, do mundo. [...] logo, devemos utilizar mais os modelos verbais e táteis para a interação direta com os objetos do conhecimento e para o estabelecimento das relações sociais, pois para compreender e representar a realidade física, audição e tato são imprescindíveis (SILVA, 2014, p. 236).

Não podemos discordar da autora, uma vez que é justamente por meio da vivência, em que outros caminhos para além do visual são explorados, que ocorre a construção de uma estruturação cognitiva diferente daquela experimentada pelos que enxergam.

Apesar dos debates atuais acerca da inclusão das pessoas com deficiência, e no caso deste estudo a dos cegos, é possível depararmos com discursos de segregação, exclusão, especialmente no que diz respeito às designações negativas, como é o caso do capacitismo. Para Marchesan e Carpenedo (2021), esse termo designa o preconceito contra o indivíduo com deficiência, e surgiu a partir de uma pressuposição de que ele é limitado em todas as suas capacidades, tornando-o menos capaz para além de sua deficiência física ou mental.

Buscando clarear a significação do termo, Dias (2013, p. 02) explica que “capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas”. Corroborando esse entendimento, Campbell (2001) afirma que capacidade

[...] define-se como: uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano (CAMPBELL, 2001, p. 44).

Para Marchesan e Carpenedo (2021), perceber a pessoa com deficiência a partir de uma perspectiva pré-concebida, que o limita, origina-se de uma constituição sócio-histórica de juízos que fundamentam uma gama de preconceitos e que, por sua vez, redundam em ideias que passam a ser propagadas em e por diversas esferas sociais, em declarado prejuízo para todos com deficiência.

Felizmente, no Brasil, o mecanismo público legal, tendo por base os acordos internacionais e a natureza do Estado Democrático de Direito, têm embutido no contexto pedagógico e social a inclusão social, em detrimento do capacitismo e, ao mesmo tempo, favorecendo a assistência à comunidade de alunos com deficiência. Assim, uma série de leis,

resoluções e decretos foram criados com a finalidade de estabelecer para o Brasil uma legislação que garantisse uma educação satisfatória para os alunos com necessidades específicas num sentido amplo, protegendo as especificidades dos discentes, de modo que a escola cumpra com seu papel de agente de inclusão.

### **1.2.1 Políticas públicas a favor da inclusão no Brasil, em Minas Gerais e na Unimontes**

Refletir sobre os impactos legais, teóricos e sociais da legislação, inclusive dos documentos internacionais acerca da inclusão de pessoas com deficiência, nos possibilita conhecer políticas afirmativas para que essas pessoas não sejam vistas apenas como cidadãos que possuem necessidades específicas, mas que são dignas de usufruir dos espaços, especialmente o educacional, que favoreçam sua formação em todos os sentidos. Em se tratando de indivíduos com deficiência visual, essa reflexão vislumbra ações a favor da Educação Inclusiva.

Tomando por base a função e o papel da Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais específicas, no Brasil, em Minas Gerais e na Unimontes, faz-se necessário registrar o percurso histórico, os preceitos, bem como os impactos legais, teóricos e sociais da legislação.

Em relação à história da inclusão dos cegos no Brasil, Mazzotta (2005) esclarece que o atendimento se iniciou com a fundação pelo Imperador D. Pedro II do Imperial Instituto de Meninos Cegos, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Após a queda da monarquia, o instituto passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). Posteriormente, em Belo Horizonte, foi inaugurado o Instituto São Rafael e no ano de 1927 o Instituto Profissional para Cegos Padre Chico, na cidade de São Paulo. Nas décadas de 1920, 1930 e 1940, houve um aumento de escolas domésticas e institutos direcionados para a educação de cegos.

No Brasil, na década de 1960, foram elaborados vários acordos com instituições internacionais por intermédio do MEC, como a United States Agency for International Development (USAID), que objetivou a firmação de convênios para o assessoramento técnico e financeiro, alcançando diversos órgãos federais. Assim, entre 1964 e 1968, foram firmados acordos que abrangeram da Educação Primária ao Ensino Superior.

A legislação a respeito da Educação Inclusiva no Brasil, em atenção às instruções internacionais das quais é signatária, mesmo que de forma lenta, tem avançado em suas políticas públicas (ARRUDA; DIKSON, 2018), cuja evolução passamos a apresentar e descrever cronologicamente.

No intuito de apoiar as pessoas com deficiência, foi sancionada no Brasil a Lei nº 7.853/1989, destacando a integração social em apreço à DUDH de 1948 e o Movimento Mundial de Integração dos Indivíduos Portadores de Deficiências ou Deficientes, determinando, em seu Art. 1º e parágrafos seguintes, que:

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

§ 2º As normas desta Lei visam garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade (BRASIL, 1989).

O Brasil, então, fundamentado na DUDH e na Declaração de Direitos das Pessoas Deficientes, estabeleceu o compromisso de reproduzir sob aspectos legais suas recomendações. Nesse sentido, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) determinou em seu Art. 1º, incisos II e III que: “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana”.

Em função dos incisos apontados, D’Urso (2005) considera a cidadania a partir do *status* jurídico e político, com o qual a pessoa assume direitos e deveres em função da coletividade e passa a participar da vida comunitária. A dignidade, por seu turno, é explicada por Sarlet (2012) como elemento integrante dos direitos fundamentais, em razão de ser inerente à pessoa humana.

Com o advento da Lei nº 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), a Educação Especial foi definida em seu Art. 58, como sendo “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Contudo, a lei ofereceu, também, conforme reza seu § 1º, o respectivo apoio,

baseado em serviços especializados para o atendimento de peculiaridades dos indivíduos inclusos na Educação Especial, como classes, escolas e serviços condizentes com as especificidades do aluno (BRASIL, 1996).

Considerando a necessidade dos professores como parte fundamental ao atendimento dos alunos com deficiência, foi sancionada no Brasil a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, determinando normas e critérios para a inclusão social e escolar dos indivíduos com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2000). A legitimação da referida lei constituiu um divisor de águas para os indivíduos com necessidades específicas, uma vez que algumas instruções sobre a atuação do professor ganharam uma maior atenção.

De modo consequente a favor da inclusão, foi aprovada em 2002 a Lei Federal nº 10.436 (BRASIL, 2002), que determina, em seu Art. 4º, aos sistemas educacionais nos três níveis federativos (municipal, estadual e federal) a despenderem esforços incessantes para garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Com a Resolução CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 4/2009, foram estabelecidas as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, destacando as formas de atendimento nas salas de recursos multifuncionais e/ou ambientes de “Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2009). Assim dispôs o Art. 1º da Resolução:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

No ano de 2011, foi criado o Decreto nº 7.611, dispondo sobre a Educação Especial o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nele, o Estado prevê as matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular e as matrículas no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011).

Em relação às pessoas com deficiência visual, foco deste estudo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), denominado também como Sala de Recursos

Multifuncionais por atender diversas necessidades educacionais, representa a oportunidade desses alunos complementarem o ensino regular por meio do acesso a diversos recursos e ações desenvolvidas e direcionadas a sua necessidade específica, facilitando a aprendizagem.

Nessa seara, esclareceremos o entendimento de Raposo e Carvalho (2005), sobre o ensino das ciências – Química, a título de exemplo – no Ensino Superior: é preciso adequar tanto materiais quanto estratégias metodológicas para o ensino do aluno cego. São exigências compatíveis com o processo de aquisição de competências concernentes aos variados conteúdos curriculares, visando à formação acadêmica, profissional e pessoal do indivíduo. Mesmo porque a complexidade dos currículos e a ampliação gradual qualitativa e quantitativa da aprendizagem demandam linguagens e recursos específicos para cada área do conhecimento.

O contexto histórico tem nos mostrado que a Educação Inclusiva vem ganhando espaço, embora de maneira lenta, com pouco investimento e descaso em relação às políticas públicas. Esse espaço é conquistado por meio da criação de diversas instituições que ajudam a estabelecer a diferença entre integração e inclusão, que Santos (2002) assim define:

O sistema de integração é organizado a partir do conceito de corrente principal, conhecido como “*mainstream*”. [...] O processo de integração através da corrente principal é definido pelo chamado sistema de cascatas. Nele, todos os alunos têm o direito de entrar na corrente principal e transitar por ela. Podem tanto descer ou subir na cascata em função de suas necessidades específicas. [...] A inclusão questiona o conceito de cascatas [...]. A objeção é que o sistema de cascatas tende para a segregação [...], porque um sistema que admite tamanha diversificação de oportunidades para os alunos que não conseguem ‘acompanhar a turma’ no ensino regular não força a escola a se reestruturar para mantê-los [...]. Inclusão é, assim, o termo utilizado por quem defende o sistema caleidoscópico de inserção [...]. No sistema caleidoscópico não existe uma diversificação de atendimento. A criança entrará na escola, na turma comum do ensino regular, e lá ficará. Caberá à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas. A inclusão [...] tende para uma especialização do ensino para todos. [...] A inclusão exige rupturas (SANTOS, 2002, p. 45).

Nessa direção, a autora destaca a necessidade do redirecionamento do sistema, no sentido de ajustar as necessidades daqueles que usufruem das condições de acesso, em quaisquer que sejam as demandas. Dessa forma, os espaços físicos devem assegurar aos indivíduos a possibilidade das várias formas de serem explorados e utilizados, podendo, assim, manifestar, desenvolver e expandir suas ações e atividades, sem que estejam limitados aos obstáculos arquitetônicos ou pedagógicos encontrados.

Diante da necessidade de redirecionamento do sistema para contemplar os alunos com deficiência e em virtude das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica,

Resolução CNE nº 2/2001, os estados regulamentaram a Educação Inclusiva, especialmente, o estado de Minas Gerais que contemplaria o Art. 195 da sua constituição, estabelecendo a educação como direito de todos (MINAS GERAIS, 1989).

Com efeito, evidenciamos como consequência de políticas afirmativas de inclusão em Minas Gerais o Parecer nº 424/2003, que trata da fundamentação legal, tanto internacional quanto nacional, e estabelece diretrizes para a regulamentação da Educação Inclusiva. Posteriormente, a Resolução CEE nº 451/2003, que regulamentou esse parecer, foi revogada e substituída pela Resolução CEE nº 460/2013, que consolidou as diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, além de diretrizes para a sistematização da Educação Especial e o estabelecimento de normas para o AEE.

Em se tratando do Ensino Superior, a Educação Inclusiva foi contemplada em Minas Gerais pelas Leis nº 15.259 de 27 de julho de 2004 e nº 22.570 de 05 de julho de 2017. A primeira lei institui sistema de reserva de vagas nas universidades mantidas pelo Estado para os grupos de candidatos mencionados em seu Art. 1º: afrodescendentes carentes; egressos da escola pública carentes; pessoas com deficiência e indígenas. Já a segunda lei, dispõe sobre as políticas de democratização do acesso e promoção de condições de permanência dos estudantes nas universidades estaduais, sendo que, o Art. 2 determina: “I – 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas para candidatos de baixa renda egressos de escola pública, sendo parte dessas vagas reservadas para negros e indígenas; II – 5% (cinco por cento) das vagas para pessoas com deficiência” (MINAS GERAIS, 2017).

Nesse contexto, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unimontes discorre sobre a preocupação com uma política de Educação Inclusiva, que “sempre permeou suas ações por valor ético e moral” (UNIMONTES, 2017-2021, p. 79) e destaca a adoção de políticas de inclusão que reafirmem a educação como um bem comum e um direito de todos.

Destacamos aqui, o Núcleo da Sociedade Inclusiva (NUSI), instituído pela Resolução nº 120 - CEPEX/2005 como promoção dos princípios norteadores da Educação Inclusiva pela Unimontes, e tem como objetivo

[...] desenvolver ações que garantam a educação superior socialmente incluída e comprometida, a partir da democratização do acesso, aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo dos processos de produção, transmissão e aplicação do conhecimento na Universidade, ações fundamentais para receber novos alunos e garantir a permanência dos demais ingressos pelo sistema de cotas (UNIMONTES, 2017-2021, p. 80).



Destacamos, ainda, como sistematização de uma política de Educação Inclusiva por parte da Unimontes e regulamentada pelo governo de Minas Gerais, o Programa de Assistência Estudantil nas Universidades, que tem como objetivo “reforçar uma política pública garantindo bolsas para populações desassistidas e sua permanência nas universidades em decorrência do sistema de cotas” (UNIMONTES, 2017-2021, p. 81).

Ainda em decorrência dos princípios da Educação Inclusiva, a Unimontes garantiu a contratação de professores auxiliares para os estudantes e/ou professores de Educação Superior com deficiências (física, auditiva, visual, intelectual, múltipla e com Transtorno do Espectro Autista) A partir da Resolução nº 080 - CEPEX/2018, (UNIMONTES, 2019). Dessa forma, a contratação de professores auxiliares pela Unimontes exemplifica o que está descrito em seu PDI: “[a] necessidade de o Ensino Superior realizar ações afirmativas de inclusão educacional e social” (UNIMONTES, 2017-2021, p. 80).

Assim, procuramos abarcar e explanar políticas públicas de inclusão que, ao final deste estudo, fundamentarão o argumento de que a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência é um benefício que favorece o ingresso e a manutenção desses educandos no Ensino Superior.

### **1.2.2 A inclusão no Ensino Superior**

A inclusão de alunos com deficiência na educação escolar, ainda que beneficie a todos no tocante à convivência com a diferença, depende da disponibilidade do professor para enfrentar as inovações e condições com as quais, geralmente, não está acostumado a lidar. Os alunos com deficiência, independentemente de suas condições físicas, intelectuais e sociais, têm a mesma necessidade e direito dos outros colegas de serem aceitos e incluídos. Assim, esses estudantes têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos em quaisquer níveis escolares, exatamente como os demais alunos (MANTOAN, 2005).

Buscando entender a igualdade em face da diversidade, e considerando o sistema de ensino atual, pressupomos que a educação para todos se tornou um grande desafio, haja vista que são numerosos os excluídos, sem acesso escolar, mesmo na presença de legislações que orientam a universalização do ensino. Obviamente, o enfrentamento desse desafio é primordial, até mesmo para justificar a expectativa da escola democrática de que seu sucesso seja pleno. Diante disso, surge a necessidade de estabelecermos alternativas pedagógicas e uma gestão



escolar que priorize o respeito pelas diferenças e o enriquecimento do sistema educacional pela elevação da qualidade da Educação Especial, em todo o território brasileiro.

Nesse contexto, Educação Inclusiva configura-se como luta e conquista e, ao mesmo tempo, coloca-se paralelamente às políticas sociais de: transferências de renda; promoção de emprego; educação e outros segmentos que objetivam a extinção ou, no mínimo, a redução das desigualdades sociais.

No que diz respeito à educação para todos, torna-se evidente que o intuito maior é possibilitar que todas as pessoas, sem exceção, tenham acesso ao conhecimento e o utilizem para exercitar a cidadania, respeitando as diferenças e características de cada um, objetivando a igualdade. Nesse plano de igualdade e diversidade, reconhecemos que o trajeto histórico do homem é marcado por domínios e resistências em todos os níveis. Entre pessoas, grupos, comunidades e nações, uma minoria é marginalizada em relação à maioria (FREIRE, 1987).

Entretanto, quando um indivíduo considera o outro normal é porque sabe da existência de outro (s) diferente (s). Por conseguinte, admitindo isso, ele exclui aqueles que não partilham desse atributo (LIMA, 2006). Com a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e a promulgação da Lei Federal nº 9.394/1996 – LDB, determinando que a educação é direito de todos, o estudante com necessidades específicas obteve maior representação. A partir disso, o indivíduo com deficiência poderia ser educado e se tornar autônomo, com capacidade cognitiva de aprendizagem, conforme Fonseca (1999, p. 73) afirma: “aprender a aprender também é possível nos [*sic*] deficientes”.

Vale ressaltar que as diferenças também se constituem formas culturais. Na escola inclusiva, esperamos que, como em um “sistema caleidoscópico”, a inserção de educandos com necessidades específicas em salas regulares faça com que essas formas culturais se internalizem no decorrer do desenvolvimento educacional de todos, traduzindo em enriquecimento para a própria sala inclusiva (SANTOS, 2002).

No que concerne à Educação Inclusiva, Sasaki (1997) afirma que a inclusão é uma forma de inserção na qual a escola comum e tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno, incondicionalmente, e propiciar uma educação de qualidade. Desse modo, em atendimento as políticas de inclusão, as pessoas com deficiência devem ser incluídas em escolas regulares com acesso à boa educação.

Oliveira (2008) ressalta que é necessária a efetivação de políticas públicas de inclusão que tenham como diretrizes prioritárias a formação de recursos humanos capacitados para lidar com alunos com necessidades específicas. A formação com qualidade reside no movimento de desconstrução do modelo educacional excludente e, conseqüentemente, na construção de novos paradigmas que desafiem a recriação do sentido de educar. Para tanto, é preciso considerar que esses novos paradigmas refletem a desconstrução de práticas pedagógicas enraizadas no ensino tradicional e que exigem do docente, conforme Mantoan (2005), considerar a inadequação de métodos e técnicas tradicionais baseados na transmissão de conhecimento e na individualização das tarefas de aprendizagem para a Educação Inclusiva.

Segundo Pletsch e Glat (2007), se as escolas não se organizarem para atender a todos os alunos, indistintamente, a exclusão aumentará, provocando queixas vazias e um distanciamento dos estudantes que, supostamente, não aprenderão. Os professores que tentam adaptar os conteúdos aos alunos com deficiência enfrentarão dificuldades ao desenvolver atividades, ficando os estudantes com necessidades específicas à mercê de uma prática de conteúdos inadequada, podendo enfrentar o preconceito por parte de colegas e até mesmo dos educadores.

Nesse sentido, conforme Mantoan (2005), uma proposta inclusiva demanda uma escola que se identifique com princípios educativos humanistas e que os professores possuam, além desses princípios, uma formação que não se esgote na graduação.

Logo, o papel da instituição escolar e de seus professores é fundamental para o desenvolvimento do aluno, sendo necessárias mudanças nas práticas pedagógicas discriminatórias, desafio que envolve a comunidade escolar. Para que todos tenham igualdade, oportunidades sociais e educacionais, ações devem partir da instituição escolar, chegando até à comunidade que o aluno pertence. Conseqüentemente, a Educação Inclusiva é um processo no qual a escola atua como uma engrenagem, que promove o acesso social, considerando as individualidades de cada um, com ou sem deficiência. Assim, será possível constituir uma sociedade inclusiva, que prevalecerá.

A escola e a educação são direitos garantidos no Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil/1988 (BRASIL, 1988), independentemente de cor, raça, religião, idade ou deficiência. Assim sendo, a educação é visa ao desenvolvimento da pessoa em sua plenitude, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho. Ou seja, a Constituição garante a educação para todos, em sua inteireza e em um mesmo ambiente, sem separação, segregação ou isolamento. Para isso, a instituição escolar precisa ser diversificada,

asseverando a todos o acesso igualitário ao conhecimento institucionalizado e a um desenvolvimento humano de qualidade. Diante disso, questionamos: por que esse direito social não tem sido garantido a todos e muito menos aos estudantes com deficiência?

Para garantir uma educação de qualidade ao estudante com necessidades específicas em um mesmo ambiente, sem separação ou segregação, é necessário observar cuidadosamente e de forma criteriosa esse aluno em sala de aula, tendo sempre em mente que não deve haver tratamento diferenciado. O atendimento a esse discente é o mesmo dos demais, observando suas necessidades, incluindo-o nas atividades, pois, em que pese sua deficiência, eles são capazes de aprender e se desenvolverem. Nessa senda, Stainback e Stainback (1999) lembram que

[...] a educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Essa é a mensagem que foi claramente transmitida pela Conferência Mundial de 1994 da UNESCO sobre necessidade educacional especial (Liga Internacional das Sociedades para Pessoas com Deficiência Mental, 1994). Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo e a prática da inclusão de todos independentes de seu talento, deficiência, origem socioeconômica, ou origem cultural em escolas e salas de aula provedora, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 2).

Para vislumbrar a garantia do direito social à educação das pessoas com deficiência é preciso ter consciência de que a inclusão desses alunos vai além da matrícula nas escolas regulares e da infraestrutura; abarca ações que envolvem as diversas potencialidades dos alunos para a eficiência da sua aprendizagem.

Outra questão que precisa ser discutida refere-se ao (re)conhecimento das escolas sobre as múltiplas dificuldades dos seus alunos com deficiência, incluindo estilos e ritmos diferentes de aprendizagem. Isso implica: currículos apropriados; mudanças e adequações pensadas e organizadas; e métodos e estratégias de ensino que assegurem uma educação de qualidade a todos, como destaca o Art. 55 do EPD, § 3º: “Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado” (BRASIL, 2015, p. 32).

É nesse contexto, e em atendimento ao Art. 27 do EPD, que a educação é estabelecida como “direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015, p. 19). Ademais, a educação

especializada é considerada um direito da inclusão de pessoas com necessidades específicas no Educação Superior.

Assim, a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior brasileiro é consequência de políticas afirmativas que visam ao acesso e permanência desses estudantes com autonomia educacional, uma vez que o Art. 27 determina que, por meio da Educação Inclusiva, o aluno com deficiência deve alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Posto isso, o compromisso de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNICEF, 1990, p. 04) tem influenciado recentes programas brasileiros de inclusão, como: o Programa de Financiamento Estudantil (Fies); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni); e o Programa Universidade para Todos (ProUni), contribuindo para o aumento de pessoas com deficiência no Ensino Superior (BARROS, 2015). Outros programas como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) contemplam a valorização da diversidade como condição da aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva, garantindo, dessa forma, o acesso dos estudantes com deficiência ao Ensino Superior.

O aumento do número de alunos com deficiência ocorreu, principalmente, a partir da Lei nº 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível Médio e Superior das instituições federais, que não foram beneficiadas pela Lei nº 12.711, aprovada em 29 de agosto de 2012, conhecida como a Lei de Cotas.

Em se tratando dos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas IES, o Art. 30 do EPD (BRASIL, 2015, p. 30) estabelece o atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências e serviços das instituições. Essa assistência preferencial reflete o acolhimento, ou melhor, a inclusão desses estudantes nas IES.

Ao considerar que o Ensino Superior se relaciona ao desenvolvimento econômico e social por ser formador de recursos humanos, contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico, e para a diminuir as desigualdades sociais, a Organização Internacional do Trabalho (1983), pensando em um futuro inclusivo para as pessoas com deficiência no âmbito empregatício, estabelece objetivos para que as universidades sejam estimuladas a cumprir:

Envolva a perspectiva da deficiência na produção dos conhecimentos (OIT, 1983, p. 36).

Desenvolva, para estudantes com deficiência, plataformas de conhecimento abertas e acessíveis, bem como programas específicos sobre as habilidades em demanda. [...] Inclua o Desenho Universal no formato e no conteúdo do treinamento a ser prestado e também nos projetos de pesquisa a serem desenvolvidos (OIT, 1983, p. 37)

Fomente pesquisa & demonstração em tecnologias assistivas. [...] Produza e dissemine conhecimentos sobre oportunidades para pessoas com deficiência no futuro do trabalho (OIT, 1983, p. 38).

Assim sendo, segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011), da mesma forma que a Educação Básica tem buscado atender aos princípios da inclusão, assegurando apoio, recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais específicas, o Ensino Superior possui a exigência de cumprir os mesmos deveres. Nesse sentido, sabemos que é desafiador para as universidades promoverem condições de acesso e permanência aos estudantes com deficiência, pois trata-se de um processo gradual, ininterrupto e demanda grandes esforços no combate ao capacitismo para que o estudante com necessidades específicas seja incluído no mundo do trabalho em função do seu direito social de acesso ao Ensino Superior.

### **1.2.3 A inclusão dos acadêmicos cegos no Ensino Superior**

Embora busquemos ampliar os debates sobre inclusão no Ensino Superior, são poucos, senão raros, os estudos que conferem algum protagonismo às falas dos indivíduos com deficiência, no tocante às suas impressões em relação ao seu próprio processo inclusivo na universidade ou debates quanto aos desafios e possibilidades do desempenho de suas atividades acadêmicas (MARTINS; SILVA, 2019).

Inúmeros autores, como Silva (2013), Dias *et al.* (2010), dentre outros, alegam que as discussões já feitas no Ensino Superior, além de serem incipientes, não tratam de um processo de inclusão organizado nas universidades. Desse modo, os docentes encontram-se equivocados em relação à prática pedagógica, ao ensino e à aprendizagem das pessoas com deficiência.

A inclusão no Ensino Superior, segundo Pacheco e Costas (2006), é um desafio recente, cujas expectativas fundamentadas em normas federais ainda novas e, na prática, o processo inclusivo ainda precisa ser aprimorado. Conforme os referidos autores, o apoio aos estudantes com deficiência na Educação Superior é isolado e, em grande parte, insuficiente, insatisfatório,

talvez até medíocre, para atender aos acadêmicos em suas demandas psicopedagógicas específicas.

Para Guimarães e Aragão (2010), a inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior enfrenta as mesmas dificuldades da Educação Básica, a saber: carência de recursos humanos especializados e capacitados; indisponibilidade da instituição para desenvolver um trabalho pedagógico condizente com demandas das necessidades específicas dos alunos. Como esta dissertação centra-se nos alunos cegos, destacamos algumas dificuldades encontradas por eles: falta de materiais adequados; presença de barreiras arquitetônicas; de preconceito e indiferença por parte de discentes e docentes.

Castro (2011) assevera que, no Brasil, as universidades desenvolvem algumas ações buscando incluir a pessoa com deficiência no Ensino Superior. Entretanto, tais iniciativas são isoladas e insuficientes para garantir a permanência de estudantes com deficiência nessa etapa de formação, haja vista que a escolarização é indispensável para a constituição dos indivíduos em sociedade, a qual ainda coloca entraves à apropriação do saber sistematizado (REGO, 2003).

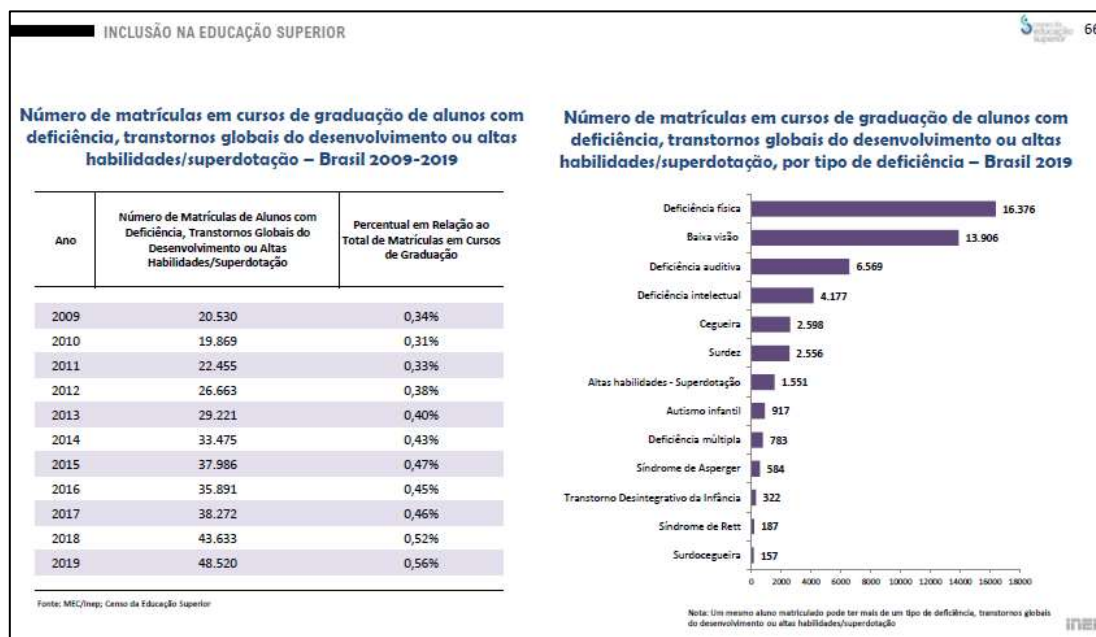
Destacamos que Perini (2006) afirma ser favorável à luta pela inclusão e “reconhece que os sujeitos envolvidos sofrem todos os tipos de discriminação e de imposição de uma sociedade que os elimina, sendo falsa a concepção de que ‘caminhamos rumo à igualdade de oportunidades’” (PERINI, 2006, p. 111, grifo do autor). Dessa forma, entende-se que estar inserido em uma sala de aula “não implica, necessariamente, que os alunos com deficiência [*sic*] incluídos nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, para isso acontecer, eles precisam se mobilizar e, de fato, absorverem os conteúdos escolares” (GOMES; LIMA, 2006, p. 16).

Segundo Rocha (1987), a década de 1950 foi bastante significativa para o estudante cego devido ao fato do Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizar o ingresso de pessoas com deficiência visual na graduação em Filosofia, marcando o início da vida acadêmica do discente cego. Ainda na mesma década, tem-se a primeira classe braille no Ensino Regular e a instauração da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, que na década de 1960 passou a se chamar Campanha Nacional de Educação dos Cegos.

Sob o aspecto quantitativo, o último relatório do Censo da Educação Superior, segundo o INEP (2020), o Brasil contou com 48.520 acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação matriculados, o que significou, entre 2009 e 2019, um aumento de 0,22% de matrículas desses estudantes no Ensino Superior, sendo

que, no ano de 2019, 2.598 eram cegos. Esclarecemos que os tipos de deficiências estão relacionados da seguinte forma no Sistema do Censo da Educação Superior 2019 (INEP, 2020): cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, deficiência física, surdo-cegueira, deficiência múltipla, deficiência intelectual, Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e altas habilidades/superdotação.

Figura 1: Matrículas de acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - ano 2019

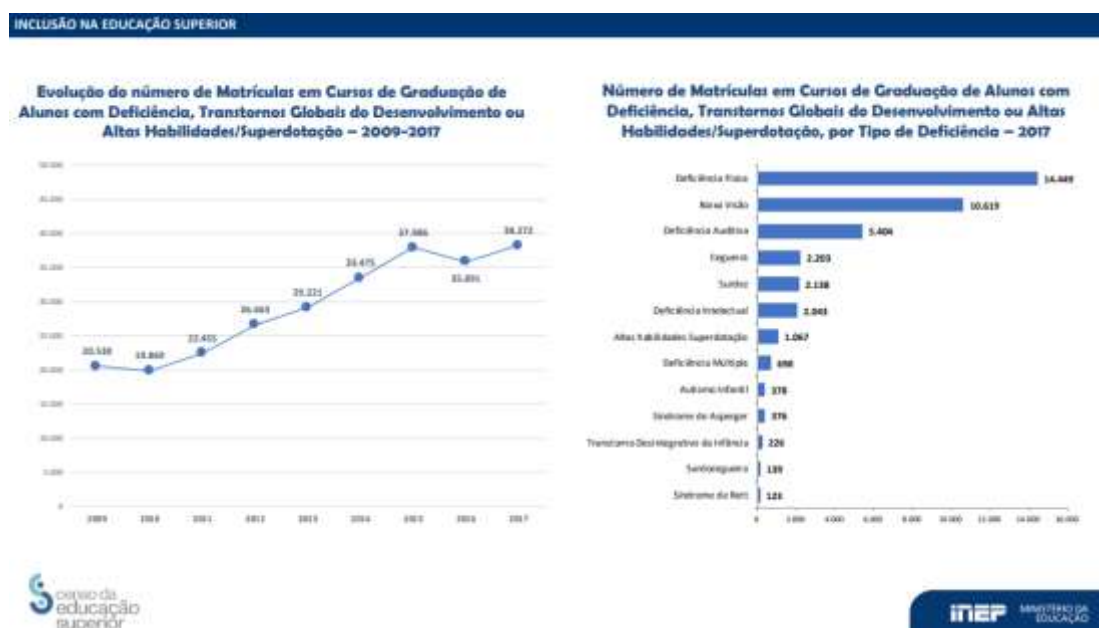


Fonte: INEP (2020).

Comparativamente, o número de matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Ensino Superior tem aumentado gradualmente, sobretudo, a dos alunos cegos, representando um aumento de 395 discentes entre os anos de 2017 e 2019.



Figura 2: Matrículas de acadêmicos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - ano 2017



Embora tenha aumentado as matrículas de estudantes cegos no Ensino Superior nos últimos anos, o número ainda é insuficiente se considerarmos o último Censo Demográfico (IBGE, 2012), no qual 3,5% da população brasileira possui algum nível de deficiência visual.

Podemos atribuir essa expansão no número de matrículas de estudantes cegos às políticas de democratização do acesso e promoção de condições para os alunos com deficiência permanecerem nas universidades, como citado anteriormente. No entanto, as IES precisam ter ciência de suas responsabilidades no processo de inclusão e da relevância que possuem para expor aos órgãos governamentais as dificuldades que enfrentam, apontando os direcionamentos que precisam ser tomados para que a inclusão se efetive (MOREIRA, 2005).

Martins *et al.* (2017, p. 20) afirmam que existem “dificuldades para colocar em prática ações que possam alterar os espaços universitários a se constituírem inclusivos”. Sendo assim, a superação dos desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, sobretudo o cego, implica a sua participação em todo o domínio acadêmico e não apenas na sala de aula, como assegura a Lei Brasileira de Inclusão, no art. 28, ao garantir à pessoa com deficiência um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015). Nesse sentido, e no âmbito do Ensino Superior, segundo argumentações de Ferreira (2007), a inclusão



[...] não significa inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim preparar esse ambiente para recebê-la, sendo assim [...] incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais - aquelas referentes ao “olhar” das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si (FERREIRA, 2007, p. 44).

Nessa perspectiva, a inclusão no Ensino Superior reflete a aquisição do direito social a educação pelos estudantes com deficiência por meio das mudanças dos equipamentos, utensílios, mobiliários, etc., e também da mentalidade das pessoas envolvidas no processo de inclusão, sendo sua clientela com deficiência ou não, uma vez que auxilia na construção de uma nova sociedade.

Nesse sentido, Sasaki (1997) afirma que a inclusão social e educacional reflete na prática os princípios considerados incomuns, tais como: aceitar as diferenças individuais; valorizar o sujeito; conviver com os diferentes grupos sociais e acatar o aprendizado por meio da cooperação.

Em estudo desenvolvido sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência visual em uma universidade estadual, Oliveira (2017) ressalta que a literatura demonstra haver “uma identidade da pessoa com deficiência visual” relacionada ao “reconhecimento de que pessoas cegas e com baixa visão percebem o mundo ao seu redor por outras perspectivas para além da visão” (OLIVEIRA, 2017, p. 191) ao estabelecer relações com o seu eu, o outro e suas vivências. Essa percepção de identidade pelo estudante cego nos leva a conhecer o perfil desses alunos para reduzirmos as desigualdades no processo de inclusão no Ensino Superior.

Isso posto, resta ponderar que a universidade jamais pode deixar de acolher os estudantes com deficiência, uma vez que é viável a promoção de políticas e, especialmente, sua aplicabilidade, para a promover a Educação Inclusiva, de modo a atender esses alunos, facilitando o acesso ao conhecimento científico.

Tendo discutido a relação entre a Educação Inclusiva e as pessoas com deficiência visual, no Capítulo 2, abordaremos a leitura e o estudante cego no Ensino Superior.

## A leitura e o estudante cego no Ensino Superior

Este capítulo discute a Educação Inclusiva e ancora-se na leitura como uma parte da inclusão do estudante no domínio discursivo acadêmico. Se para muitos alunos videntes a compreensão textual, isto é, a leitura compreensiva, já constitui uma dificuldade, para os cegos essa dificuldade pode se ampliar, porquanto a deficiência visual, no processo de aprendizagem no Ensino Superior.

Nessa perspectiva, o ingresso no Ensino Superior significa a interação com novas atividades discursivas, mas para que o acadêmico cego se sinta inserido nesse domínio discursivo, faz-se necessário que ele se constitua leitor na universidade. Com essa finalidade, este capítulo estrutura-se em seções e subseções dedicadas às reflexões sobre: a leitura e o seu potencial em relação ao estudante cego; a leitura como prática social para esses alunos; os aspectos cognitivos de compensação do cego e sua relação com a leitura no Ensino Superior.

### 2.1 Reflexões sobre a leitura e seu potencial em relação ao estudante cego

Pesquisas, debates e abordagens envolvendo a leitura têm sido bastante desenvolvidas nas últimas décadas, de forma significativa. Isso assenta-se no fato de que a leitura tem assumido um papel preponderante tanto para o sucesso escolar quanto para a profissionalização dos indivíduos.

Segundo Ribeiro e Mota (2020), nas sociedades letradas, a leitura tornou-se uma prática indispensável ao processamento da aprendizagem formal, mesmo porque, é a partir dela que os indivíduos que se submetem aos processos instrucionais formais interagem com um conjunto de conhecimentos construídos e consolidados socialmente.

Assim, a leitura redirecionou-se para um instrumental único que propicia aos leitores um somatório de conhecimentos e experiências úteis. Desse modo, reconhecendo sua relevância, é indispensável que se conheça e compreenda suas formas de apropriação, objetivando que a atuação do leitor seja mais consciente e proveitosa. A despeito disso,

percebemos que, de um modo geral, inúmeras dificuldades ainda se apresentam para a leitura por grande parte da população brasileira (RIBEIRO, 2005).

Logo, vale considerarmos três funções essenciais da leitura descritas por Martins (2003): a primeira é transformar, converter a linguagem escrita em linguagem oral, ou seja, associar a letra ou palavra escrita aos sons que representa; a segunda é compreender o sentido e o conteúdo da mensagem, como quando lemos uma palavra nova e estranha sem compreendermos seu significado; e a terceira é julgar e analisar o valor da mensagem no contexto sociocultural, habilidade fundamental no Ensino Superior. Isso nos mostra que ler-se é um processo ininterrupto e contínuo, determinado pelas características do meio.

Para melhor compreendermos a leitura de forma processual, Leffa (1996) pontua que a leitura é, na sua base, um processo representativo. Considerando que esse processo envolve o sentido da visão, ler é, em seu âmago, olhar para uma determinada coisa e ver outra. Nessa linha, o autor pondera que

[...] a leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (LEFFA, 1996, p. 10).

Portanto, ler vai além da habilidade de interpretar os sinais gráficos convencionados da língua falada. Ler é compreender a mensagem que esses sinais contêm; é reconhecer o real por meio de um reflexo que disponibiliza imagens fragmentadas do mundo. Então, a “real” leitura só será viabilizada quando se tem um conhecimento prévio do que nos rodeia. É nesse sentido que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2011, p. 09).

Nesse sentido, Kleiman (2000, p. 10) considera que a “leitura é um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Portanto, a leitura é entendida como resultante de sentidos captados, mediados pela língua. Já o texto é produção anterior do autor, levado ao leitor para convidá-lo e desafiá-lo sobre a relevância de ser lido, de sua leitura. A ação de ler não é simplesmente traduzir ou repetir os sentidos ofertados de forma pronta, é a construção sequencial de sentidos, baseados nos indícios e pistas que o autor dispõe em seu texto.

Além disso, embora a leitura, em sua concepção, se processe por meio da palavra, da língua, da linguagem verbal, obviamente, também se realiza por meio de sinais não linguísticos, da rica e multifacetada linguagem não verbal. Consoante Raimundo (2009), existem diversificadas maneiras de ler: por meio da música (pela audição); de uma pintura (pela visão) e, também, pela expressão corporal ou outros tipos de linguagem não verbal. Essas várias formas de leitura por meio da qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, produz sentidos, favorece sobremaneira a constituição da leitura como prática social pelas pessoas com necessidades específicas, especialmente, os cegos, participantes deste estudo.

Do ponto de vista conceitual, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997a), avaliados como farol norteador e suporte de apoio às práticas pedagógicas, trazem no tópico *Prática de leitura*, a seguinte definição:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1997a, p. 41).

Na sequência das ponderações sobre a definição de leitura, os PCN (BRASIL, 1997b, p. 41) ainda consideram que a leitura “não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita”. Brandão e Micheletti (2002) corroboram esse entendimento, mas acrescentam que a leitura é

[...] um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 09).

Cosson (2014) entende que a leitura representa a produção de sentidos por meio de um diálogo que o indivíduo trava com o passado enquanto experiência do outro. Considera que se trata de uma experiência compartilhada, pela qual o sujeito se insere em determinada comunidade de leitores. Assim, a leitura se consistiria em uma competência individual e social, em um processo de produção de sentidos envolvendo quatro elementos distintos: o autor, o leitor, o texto e o contexto.

Nessa sequência, Freire (2011) diferencia *hábito de ler* e *ato de ler*. Para ele, o hábito remete ao mecânico, ao que foi imposto, enquanto o ato é mais amplo, consagrando o ato de ler como ação que transcende as palavras. Na leitura é necessário que o leitor entenda aquilo que está lendo. Além disso, para que compreenda o texto, é preciso haver percepção crítica, interpretação e reescrita do que está sendo lido, devendo, portanto, acontecer como um todo, ou seja, a realidade e o contexto, ao invés de somente as palavras, sem nos esquecermos de que cada leitor é único, com histórias de vida e gostos diferentes.

Por sua vez, Britto (2006, p. 84) apregoa que a leitura “é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”. É, ainda, crença do autor que o processo de leitura é deflagrado a partir de uma “ação cultural historicamente constituída”. Em contrapartida, ele não crê que ler seja um mero e simples acúmulo de informações.

No que se refere à capacidade de produção de sentidos, Rauén (2010) esclarece que ler bem é condição *sine qua non* para o alcance da cidadania e até mesmo para a integração à sociedade de maneira participativa. É por via da leitura que se tem acesso às informações das mais diversificadas ordens, principalmente, para a inserção no mercado de trabalho.

É de se pontuar que, nos dias atuais, saber ler e escrever de forma superficial se revela como uma situação ou estado insuficiente às demandas sociais. O letramento exige não apenas a decodificação de letras e palavras de forma mecanizada, mas a compreensão adequada das significações do uso da leitura e da escrita nos mais diversos contextos e situações.

Há bastante tempo, estudiosos da área vêm procurando conceituar a ação de ler e a noção de entendimento vai se alterando com o tempo. Por exemplo, há alguns anos, para os educadores e pais, ler não passava de uma decodificação de letras, com o objetivo de formar palavras e frases sem a necessidade de estabelecer um entendimento global do texto, era o ler por ler. Atualmente, como temos reafirmado, percebeu-se que ler transcende o simples fato de decodificar a escrita, para aterrissar em um ato de compreender, em todos os sentidos, de criar uma relação entre leitor e texto, o que geralmente é prazeroso, principalmente se o indivíduo for estimulado a ler desde a mais tenra idade (RAUEN, 2010).

Por esse motivo, quando Orlandi (1996, p. 186) atesta que a leitura “é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo

de significação do texto”, deixa claro para nós que ler ultrapassa os limites do texto e alcança outras atribuições de sentidos, desmistificando a ideia restrita de leitura mecanizada.

No Ensino Superior, segundo Ribeiro e Mota (2020), sobretudo nas licenciaturas, existe certo consenso em relação ao desinteresse de grande parte dos estudantes pelo conhecimento do sistema linguístico. Reclamações referentes à complexidade e volume de leituras a serem realizadas são recorrentes, o que talvez seja uma das explicações para o insucesso na interação com os textos. Por dedução, acreditamos que esse fracasso possa estar relacionado ao fato de os alunos não desencadearem o processo de significação do que é lido.

Por conseguinte, Ribeiro e Mota (2020) relatam que os textos desenvolvidos pelos estudantes, muitas vezes, apresentam incompreensões básicas de leitura e dificuldades de expressão. Considerando o universo acadêmico no qual estão inseridos, esperava-se que situações como essas fossem mínimas ou até mesmo inexistentes. Desse modo, se os alunos videntes dos cursos de licenciatura demonstram dificuldades de compreensão, é possível inferir que o estudante cego pode apresentá-las em graus mais elevados, já que são acrescidas de especificidades derivadas da cegueira.

Nas IES, os cursos, de maneira geral, têm por metas a constituição de seus acadêmicos como cidadãos críticos e reflexivos. Um dos meios que oportuniza tal construção é a formação leitora. Todavia, nem sempre ocorre o referido fato, sobretudo para os acadêmicos cegos, haja vista as muitas dificuldades que enfrentam, desde a Educação Básica, causadas pela inaptidão de alguns professores para o atendimento aos alunos com necessidades específicas, e também pela falta de estrutura da instituição e/ou dos currículos pedagógicos (PINHEIRO, 2016).

Considerando que o letramento é um ato contínuo (SOARES, 2003), era de se esperar que os estudantes chegassem ao Ensino Superior com um domínio maior sobre as práticas de leitura e escrita, em decorrência dos processos vivenciados na Educação Básica. No entanto, para ser letrado hoje, numa nova realidade social, é necessário responder de maneira efetiva às práticas para as quais se utiliza da leitura e da escrita (GOULART, 2013).

Assim, é importante pontuar que letramento é um termo técnico, relativamente novo e incompreensível para muitos, e tem o seu conceito enraizado na alfabetização, levando muitas pessoas a confundí-los. Porém, uma vez que o letramento ultrapassa os muros da escola, o seu significado não pode ser reduzido ao conceito de alfabetização e o seu ensino precisa ir além da instituição educacional. O indivíduo letrado já não é mais o versado em letras ou literatura, mas aquele que tem o domínio da leitura e da escrita, utilizando-as de maneira competente nas

diversas situações sociais (JUSTO; RUBIO, 2013), ou seja, trata-se do uso social da leitura e da escrita, como afirma Soares (2004).

Do ponto de vista de Kleiman (2005), o letramento não se confunde com a alfabetização, mas a tem circunscrita, isto é, letramento e alfabetização se complementam. Não obstante, a decodificação dos códigos linguísticos que compõem o texto e a sua associação é somente parte do processo, pois apenas a ação de ler e escrever não faz o indivíduo autônomo. Assim, segundo Freire (2011, p. 29), “a leitura das palavras não deve ocorrer dissociada da leitura do mundo, mais que isso, essa antecede àquela”, como já mencionado neste trabalho.

Nessa linha, Gadotti (2008) também reconhece que a decodificação tenha como precedente a leitura do contexto no qual o leitor está inserido, especialmente, ao considerar a capacidade e habilidade de escrever e reescrever tal contexto de maneira consciente e crítica. É imprescindível que se aprenda a pensar com autonomia, pesquisar e desenvolva o raciocínio lógico em prol da interação, entre outras competências.

Diante das ideias de Gadotti (2008), destacamos que ler é uma habilidade essencial para uma aprendizagem efetiva, sobretudo no Ensino Superior. É preciso analisar os aspectos envolvidos nos processos intelectual e cultural dos acadêmicos e suas estratégias com relação ao ato de ler. Para tanto, Soares (2008) enfatiza que a apropriação da leitura e da escrita deve estar interligada a dimensões que se articulam num processo que envolve os aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais.

Desse modo, face a exigência de nos envolvermos com as práticas sociais de leitura e escrita, buscamos o letramento contínuo (SOARES, 2003), o que demonstra a valorização social da leitura e reflete a busca de conhecimentos para fazer parte de uma sociedade letrada. Para a autora, o aumento da escolarização significa uma das possibilidades para o indivíduo tornar-se mais letrado. Por isso, há a expectativa de aprimoramento da capacidade de leitura e compreensão de textos no Ensino Superior. Portanto, é preciso considerar a leitura como um processo contínuo e ininterrupto, que se inicia na Educação Infantil e vai além do Ensino Superior, haja vista que a qualidade da leitura dos adultos dependerá das práticas de letramento às quais foram submetidos ao longo da vida (RIBEIRO; MOTA, 2020).

Como a leitura além de ser um processo que envolve os aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais é também um processo contínuo e ininterrupto, a valorização da percepção de mundo a favor da prática de leitura contribui, sobremaneira, para a formação leitora dos

estudantes com deficiência. Tanto que, na visão de Barbosa (1994), a leitura está adstrita ao meio, atrelada à sociedade, instituindo elo entre o leitor e o material lido. É, portanto, uma atividade voluntária, construtora de identidades, que constitui um projeto individual e coletivo.

Nessa direção, recorremos a Leffa (1996) para conhecermos as possíveis ações que o leitor utiliza para compreender a leitura. Segundo o autor, o indivíduo lança mão de estratégias de leitura para ter domínio sobre o processo de compreensão do texto, considerando os objetivos estabelecidos para a prática leitora. Ou seja, essas estratégias de leitura são determinados recursos, observável ou não, que têm a função de auxiliar o leitor na compreensão do que é lido.

Em relação ao desenvolvimento de estratégias de leitura pelo leitor, Solé (1998, p. 116) esclarece que ler “é um processo interno, mas que deve ser ensinado” e complementa:

[...] para que um mau leitor deixe de sê-lo, é absolutamente necessário que possa assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo, estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências, etc. (SOLÉ 1998, p. 126).

Diante dessas colocações, cabe discernimos estratégias de leitura de estratégias para ler. Enquanto as estratégias de leitura são operações inconscientes que se referem a um recurso individual e cognitivo utilizado pelo leitor para compreender os textos, as estratégias para ler são recursos que possibilitam ao leitor ter acesso ao texto, um modo, ou melhor, um meio para ler. A título de exemplo, citamos o sistema braille e os aplicativos de áudio considerados como recursos de acessibilidade que os cegos tenham acesso aos textos.

Ainda no âmbito das abordagens conceituais, evidenciamos as discussões de Kleiman (2000, p. 13), que sustenta: “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio”, mobilizado pelo leitor na construção do sentido do texto, podendo ser: conhecimento linguístico, textual e de mundo ou enciclopédico.

Sobre o conhecimento linguístico, Koch e Elias (2006) realçam que é a partir do conhecimento gramatical e lexical que a compreensão e organização do material linguístico se amplia, facilitando a utilização dos meios coesivos, bem como uma seleção lexical coerente ao assunto ou aos moldes cognitivos ativados. Logo, é de se reconhecer que esse é um dos dispositivos do conhecimento prévio e sem ele a compreensão fica ausente como elemento primordial da leitura. Essa ativação, isto é, as formas de conhecimento armazenado na mente, incorpora o processamento textual e formaliza-se por meio de estratégias sociocognitivas, que



são acionadas durante a leitura e produção de sentidos. Vemos, então, que conhecimentos linguísticos e prévios são substratos a partir dos quais a leitura se efetiva.

Nessa perspectiva, Kleiman (2000) ressalta que o conhecimento linguístico é um dispositivo que desempenha papel central no processamento do texto, atribuindo a determinadas combinações de palavras um dado sentido. Sendo assim, com base nas discussões da autora, entendemos que o conhecimento linguístico é aquele que abrange o vocabulário e as regras gramaticais.

Já o conhecimento textual está relacionado ao conjunto de noções sobre tipos e gêneros de texto. Kleiman (2000) elucida-o a partir de exemplo no qual consta diversos tipos textuais, como narração, exposição, descrição, argumentação e, também, formas de discurso.

Ainda, conforme Kleiman (2000), o conhecimento de mundo ou enciclopédico pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente. Compreende, por exemplo, desde o domínio que um profissional tem da sua área de atuação até o conhecimento sobre a vida animal. Há conhecimentos que são extralinguísticos e a compreensão textual ocorre quando o ativamos devido à procura na memória, caracterizando-se como enciclopédico (Kleiman, 2000).

Posto que a autora considera a leitura “um processo interativo”, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para se chegar à compreensão de textos. Ou seja, a apreensão de informações, as experiências de mundo contribuirão para tornar o leitor um sujeito ativo que processa o texto.

Como processo interativo para alcançar a compreensão de textos, Smith (1999, p. 19) sugere, num parecer quase absurdo, que “uma habilidade essencial para a leitura que não é ensinada a nenhum leitor é depender o menos possível dos olhos”. Embora pareça disparatada, é uma afirmação que condiz com o tema deste estudo, por envolver o acadêmico cego e, principalmente, pelas razões que Smith (1999) destaca ao pontuar que

[...]os olhos devem desempenhar um papel menor na leitura e que essa preocupação indevida com os símbolos impressos em uma página serve somente para dificultar a leitura. É um princípio básico da visão que diz que quanto mais você espera que seus olhos façam, menos probabilidade você tem de ver esse princípio se aplica especialmente à leitura, onde a atenção exagerada na página à sua frente pode ter o efeito temporário de torná-lo cego (SMITH, 1999, p. 19).

O autor dissocia a informação visual da não visual para, então, integrá-las ao sentido da leitura. Para Smith (1999), os olhos, com certeza, desempenham um papel relevante na leitura,

mas adverte que o indivíduo não pode ler com os “olhos fechados” (a menos que seja em braille, o que não é o caso neste trabalho), ou no escuro ou sem um material escrito ou impresso à sua frente, aquilo que ele denomina “informação visual”. Contudo, essa informação não é suficiente para a compreensão da leitura, pois ela é um suporte como é toda a iconografia em um texto.

Assim, destacamos que as informações não visuais, a compreensão da linguagem, os saberes sobre o assunto e uma série de conhecimentos epistemológicos, empíricos e de mundo são importantes para a leitura. Smith (1999) explica que a informação visual acaba quando se apaga a luz, já a não visual está inculcada na mente do leitor se posta para além dos olhos, o que comprova que ambos os tipos de informação são necessários para uma leitura bem-sucedida.

Segundo Carleti (2007), essas informações não visuais são conhecimentos considerados processos cognitivos e perceptivos da leitura que determinam a qualidade dessa prática desde a fase inicial do ensino, o que coloca a escola em uma situação de primordialidade, pois é a instância à qual cabe a tarefa de despertar no aluno o interesse pelo ato de ler. Para a autora,

[d]urante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial (CARLETI, 2007, p. 02).

Por razões diversas, como o despreparo das escolas, a falta de suporte aos professores, a ausência de empenho do governo em relação às políticas públicas educacionais, muitos acadêmicos não estão aptos a fazer analogias e críticas ou mesmo monitorar suas próprias compreensões, uma vez que lhes falta diversificação de conhecimentos prévios para uma efetiva prática cognitiva. Dessa forma, entendemos que os acadêmicos carecem de vivências em outros âmbitos de conhecimentos, como os da Filosofia, História, Geografia, das diversas Ciências, ou seja, conhecimentos gerais que estão em falta atualmente, devido a uma certa compartimentação do ensino.

Acresçam-se a isso, as dificuldades inerentes à formação em língua, ineficiente e insuficiente, a nosso ver, porque há indícios de pouco domínio sintático e semântico, por exemplo, o que, obviamente, compromete o letramento do acadêmico (OLIVEIRA, 2011).

Contribui, sobremaneira, para o letramento o conhecimento sobre o que é compreensão e como compreender. Segundo Nicholson (1998), compreensão consiste no que ele chama de

metacompreensão<sup>5</sup> e metacognição<sup>6</sup> aplicada à compreensão de textos, que confere habilidade de reflexão a respeito do próprio processamento leitor, proporcionando a tomada da própria consciência de, por exemplo, quando não é possível compreender (BLOCK; PRESSLEY, 2002). Já o entendimento de como compreender refere-se à habilidade de regular o próprio pensamento no percurso da leitura, fazer analogias e críticas ao conteúdo lido, habilidades conhecidas por ativar a metacognição.

Portanto, uma aptidão dinâmica, compreendida como um conjunto de comportamentos regidos por processos cognitivos armazenados na memória de longa duração do indivíduo, os quais afloram durante o ato de ler. Sendo assim, é por meio da leitura que acessamos os bens culturais em um processo de ampliação e compreensão do mundo. Essa tarefa não é completada apenas nas séries iniciais, uma vez que se constitui de um seguimento contínuo e longo, que deverá ser iniciado, provocado, sustentado e desenvolvido durante as experiências escolares. Nesse sentido, Silva (2011) afirma que leitores se formam na relação dialógica entre aquele que ensina e aquele que aprende.

### **2.1.1 A leitura como prática social para o letramento do estudante cego e as perspectivas para a sua formação leitora**

Antes de iniciarmos as discussões quanto à leitura como prática social para o letramento do estudante cego é relevante considerarmos a linguagem manifestada nas modalidades escrita e oral como meio pelo qual nos comunicamos. Isso se deve ao fato de acreditamos que, tanto para os videntes quanto para os cegos, a atribuição de sentido e a voz do discurso ocorrem a partir da interação com outros discursos manifestados pela e na linguagem.

Embora o cego esteja inserido em uma sociedade específica para os videntes, melhor será a sua prática social se houver o estreitamento das diferenças das formas de percepção das informações, para que ocorra de fato a interação no processo de comunicação e, conseqüentemente na leitura. Nesse sentido, vale reportarmo-nos à abrangência da comunicação citada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007):

---

<sup>5</sup> É a metacognição aplicada à compreensão da leitura (BLOCK; PRESSLEY, 2002).

<sup>6</sup>A metacognição é a cognição sobre a cognição, ou conhecimento e autocontrole da cognição (BLOCK; PRESSLEY, 2002).

Comunicação abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação (BRASIL, 2007, p. 17).

Considerando que a comunicação acontece de forma abrangente e a leitura, em relação ao cego, ocorre por meios independentes da visão, é relevante esclarecermos as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Conforme Dias *et al.* (2019), a linguagem oral é provisória, nada definitiva. Em outros termos, é temporária, transitória, relativamente coloquial e todos os indivíduos estão predispostos à sua utilização. Por outro lado, a linguagem escrita caracteriza-se por ser permanente, por isso, requer para seu ensino a utilização de convenções ortográficas, sintáticas, semânticas e pragmáticas, exigindo a formalidade aprendida na escola, onde as habilidades de ler e escrever são ensinadas por meio da aplicação das regras de correspondência grafêmico-fonológicas ou de decodificação do sistema alfabético. O entendimento sobre essa diferença implicará na compreensão acerca de como os alunos cegos são alfabetizados e letrados para exercerem a sua condição social a partir da leitura.

Vale lembrarmos que no Brasil, há algum tempo, os indivíduos eram classificados como alfabetizados e analfabetos. O termo *analfabeto* nominava aqueles que, embora soubessem desenhar o próprio nome, não estavam aptos ao uso da leitura e muito menos da escrita. Na década de 1980, ainda que tivessem frequentado a escola, muitos não eram capazes de atender às exigências sociais da leitura e da escrita (DIAS *et al.*, 2019). Foi nesse mesmo período que surgiu o termo “letramento”, numa tentativa de repensar os estudos relacionados à alfabetização.

Nesse contexto, Tfouni (2002, p. 20) considera que “enquanto a alfabetização se ocupa da aprendizagem da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Como podemos perceber, essa definição e a anterior são bastante próximas, impondo-nos um raciocínio lógico sobre o que realmente seja letramento, demonstrando que a discussão sobre o tema não se exaure aqui.

Scliar-Cabral (2003), por sua vez, explana que o letramento se refere a uma utilização funcional de sistemas convencionais que proporcionam a compreensão e a produção de textos escritos, verbalmente codificados, decorrentes da língua oral. Considera a autora, ainda, que o letramento pode veicular a ideia de que o estudante para se tornar letrado no atual modelo social,

precisa estar capacitado para a compreensão dos textos do seu cotidiano e ser capaz de se comunicar por meio da escrita.

Buscando distinguir os termos “letramento” e “iletramento”, Scliar-Cabral (2003) esclarece que:

não existe uma oposição maniqueísta entre letramento e iletramento: o que há são culturas ágrafas<sup>7</sup> e culturas letradas onde os indivíduos apresentam diferentes graus de letramento: num extremo do *continuum* estão aqueles que reconhecem apenas algumas funções da escrita e desenvolvem algumas estratégias para sobreviver numa sociedade letrada; no outro, estão aqueles para quem o sistema escrito é o meio principal para a obtenção de informações, para o lazer, para o prazer estético, para refletir, para sobreviver (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 21).

Por conseguinte, o letramento de pessoas cegas parece se estabelecer adiante da materialidade do acesso ao papel impresso. Lendo para além do que os olhos veem, cegos se tornam letrados (ou iletrados) a partir da relação que estabelecem com práticas sociais letradas. Seja para adquirir conhecimento, para compreender ou se expressar num padrão de linguagem escrita socialmente, cidadãos cegos lançam mão de leitores<sup>8</sup> ou de tecnologias digitais capazes de prover acessibilidade e suporte à interação.

Segundo Freire (2011), para que possamos interagir com a sociedade, devemos ser capazes de ler o mundo e suas múltiplas linguagens, sejam elas escritas, visuais ou sonoras. Dessa forma, para que o estudante cego seja letrado depende ainda mais da sua percepção de todas as formas de linguagem e, conseqüentemente, a importância social da leitura para o seu letramento. Entre tantas maneiras de interação para se tornarem letrados, os estudantes cegos, assim com os videntes, podem se beneficiar de eventos no percurso do seu aprendizado e ainda se engajarem nesses eventos para desenvolver sua prática de leitura (MACIEL; LÚCIO, 2008).

Ainda que a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) tenham garantido a educação como direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência, nem sempre acontece na prática, sobretudo, no âmbito acadêmico.

---

<sup>7</sup>“Aqueles que não possuem escrita, ou registro escrito. Elas estão em número cada vez menor no mundo contemporâneo. Exemplo disso são algumas tribos que recuaram ao recôndito da Amazônia, para fugir ao contato com o branco” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 21).

<sup>8</sup>“Ledor - Aquele que lê; leitor” (HOUAISS, 2001, p. 1735).

Notadamente, os obstáculos que a comunidade de acadêmicos cegos precisa transpor são diversificados, pois podem ter origem estrutural – as entidades universitárias e os professores – mas também o próprio acadêmico. Portanto, cabe a todos os atores envolvidos refletirem sobre o assunto.

Sabemos que a leitura faz parte da formação letrada do estudante vidente ou não. No entanto, reconhecemos que a leitura é uma atividade cognitiva complexa e no Ensino Superior há um maior grau de exigência do acadêmico, em termos de autonomia, interação participativa, bem como de empreendimento e iniciativa.

Conforme Almeida *et al.* (2009), a maioria dos alunos que ingressam no Ensino Superior apresentam baixa competência para regular os seus estudos de maneira eficiente, inclusive no que se refere à compreensão de textos. Sendo assim, a inclusão do estudante cego será mais efetiva se ele desenvolver essa competência. E, para que isso ocorra, consideramos o professor como um dos principais agentes nesse processo.

Assim sendo, cabe a todos os envolvidos nesse processo de inclusão refletir sobre a formação leitora dos acadêmicos e propor estratégias para o seu desenvolvimento, embora não possamos afirmar que as estratégias de superação de um problema correspondam a um receituário único para a proposta de inclusão efetiva de alunos cegos nas universidades (SELAU; DAMIANI; COSTAS, 2017).

Diante do exposto, questionamos: os acadêmicos cegos fazem uso de estratégias de leitura como suporte para a compreensão textual?

Embora saibamos que o processo de inclusão das pessoas com deficiência não está centrado em suas dificuldades e sim nas habilidades, para o estudante desenvolver uma ampla autonomia, a participação em práticas sociais de leitura o auxilia no desenvolvimento de estratégias para a compreensão textual. Segundo Silva (2018), a adoção do letramento como prática social reflete o reconhecimento sobre a existência de diversos usos da leitura e da escrita a partir de várias concepções sociais e culturais.

Para formação leitora do estudante cego, é importante considerarmos um aspecto significativo: a época da vida em que o acadêmico perdeu a visão. Nesse sentido, existe diferença entre uma pessoa que nasceu cega ou perdeu a visão nos primeiros meses de vida e aquela que deixou de enxergar na adolescência ou na fase adulta (LEME, 2003). Huertas e Ochaita (1992) explicam que crianças mais velhas e adultos mostram melhor desempenho nas

tarefas relativas a representações mentais e espaciais por terem tido visão durante algum tempo, mesmo que curto, e isso os ajudam na constituição dessas representações.

Em seus estudos sobre representações, Piaget (1990) distingue o signo do símbolo. Segundo ele, o símbolo representa a imagem mental, a reprodução interior do objeto, portanto, é rigorosamente individual; o signo, por sua vez, é convencional, arbitrário e absolutamente coletivo, ou seja, indispensável às relações sociais. De acordo com o biólogo/psicólogo suíço, o signo que se associa à linguagem é exageradamente genérico e abstrato em decorrência de seu caráter coletivo. Logo, caberia à imagem mental cumprir a tarefa de atribuir sentido individual à utilização que cada sujeito faz dos signos linguísticos. Consequentemente, cabe ao aluno cego construir as suas representações mentais para auxiliá-los na compreensão dos textos.

Dessa forma, Cavalcante e Freitas (2008) explicam que o ser humano precisa ter de 12 a 13 anos de escolaridade para estar apto a encarar a cultura escrita, ou seja, lendo e escrevendo fluentemente, de forma autônoma em relação à realidade na qual vive. Diante disso, Lins e Alchieri (2016) questionam: estudantes cegos utilizarão estratégias de leitura diferentes daquelas usadas por estudantes videntes? Como resposta, podemos dizer que diferenças surgem quando comparados os dois grupos, uma vez que, dos cinco sentidos, a visão é o mais significativo para o relacionamento com o mundo exterior, além de eficiente orientador das informações advindas dos outros três sentidos, já que um dos modos de ler que o cego utiliza é o sistema braille, que abordaremos posteriormente.

Como já mencionado, no contexto educacional não é difícil reconhecer que a leitura e a escrita são atividades cognitivas complexas, bem como sabemos que no Ensino Superior o nível de exigência de autonomia, de interação participativa, de empreendimento e iniciativa é maior (CARDOSO; MIRANDA, 2009). Apesar disso, destacamos que parte significativa dos estudantes, independentemente de sua condição física e mental, ingressa nas universidades com uma competência frágil para proceder, de forma eficiente, às práticas de leitura e produção de textos (ALMEIDA *et al.*, 2009).

Embora as políticas públicas preocupam-se com questões pertinentes à inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, podemos deduzir que, se para os alunos videntes com baixa competência, a capacidade de encarar e regular as práticas de escrita, em especial de leitura, seja um obstáculo por motivos óbvios, para os estudantes cegos essa dificuldade tende a ser ampliada consideravelmente, em virtude não só dos obstáculos advindos da cegueira, mas também em função do despreparo das IES e de alguns docentes.



De acordo com Alexandrino *et al.* (2016), ao que parece, o Ensino Básico não se prepara para acolher alunos com deficiência visual. Sá, Campos e Silva (2007) complementam esclarecendo que o meio em que se vive é que estabelece o efeito da deficiência em relação à vida cotidiana dos indivíduos, por isso, ficam relegados à dependência e ao isolamento, quando seus direitos e oportunidades são suprimidos.

Não é por motivo à toa que Alexandrino *et al.* (2016) consideram que, historicamente, a Educação Inclusiva no Brasil é profusa de contradições e desafios, pois, além de ser a educação um direito do aluno com deficiência, é dever do Estado promovê-la, mas também é obrigação da escola colocá-la em execução e garanti-la. Entretanto, quando combinados à legislação, os recursos necessários, a execução e a inclusão não se completam a contento.

Assim, enquanto a legislação vigente determina a inclusão dos cidadãos em todos os níveis educacionais, as políticas institucionais continuam em processo de desenvolvimento, apesar de os resultados ainda não serem efetivos. Gestores e professores sentem certa insegurança decorrente da falta de capacitação docente para atuar na área, assim como o apoio institucional para atender a contento alunos com necessidades específicas, como é o caso dos cegos (SOUZA; BÚRIGO, 2015).

A emancipação do acadêmico é fundamental para garantir sua aprendizagem. Trata-se de obter autonomia e liberdade para gerir sua vida livremente, fazendo suas escolhas com lógica e coerência. Desse modo, é possível que o acadêmico coordene, de forma estratégica, sua aprendizagem, levando em conta que todos os membros da comunidade escolar são imprescindíveis nesse processo (PINHEIRO, 2016).

Como exemplo de emancipação do acadêmico para garantir sua aprendizagem, Rodrigues (2011), acadêmica cega do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), desenvolveu sua dissertação com o objetivo de discorrer sobre o que a grafia em braille e as novas tecnologias de informação podem oferecer como oportunidades de acesso dos cegos à escrita, e as possibilidades de participação ampla desses cidadãos nas práticas sociais de letramento.

Nesse trabalho, Rodrigues (2011) retrata episódios relacionados ao seu letramento, apontando o tipo de relação que podia estabelecer com a escrita, bem como as utilizações de valores que ela atribuía a essas relações e os tipos de acesso que tinha aos textos escritos, ou seja, ao braille, à leitura em voz alta dos familiares e colegas e a um *software* de computador.



A narrativa da história da então mestranda evidencia que cada modalidade de acesso abria ou fechava possibilidades de participação nas práticas sociais que incluíam a escrita. Segundo ela, a leitura em braille foi uma prática escolar exclusivamente desenvolvida na adolescência que evoluiu para além da instituição escolar. A falta de contato com livros e materiais didáticos específicos para cegos na Educação Básica tornava tudo mais difícil. Ficou comprovado que a leitura em voz alta feita por outra pessoa também é essencial para a aquisição de seu conhecimento. Entretanto, a acadêmica ficava na dependência da disponibilidade de colegas e familiares, que também tinham seus afazeres. Mesmo utilizando somente o método braille para ler materiais disponíveis, a autora percebeu que a leitura era prazerosa. Porém, foi somente com o advento da tecnologia e seus avanços que a acadêmica pôde ter, efetivamente, contato com a escrita e adquirir independência para as leituras durante o curso de Letras a partir de um *software* de computador com oralidade em voz alta (RODRIGUES, 2011).

Destacamos que, hoje, *softwares* de leitura utilizados pelos estudantes cegos tornaram-se mais acessíveis e corriqueiros, de modo que alguns já vêm instalados nos aparelhos celulares, diferente da época em que Rodrigues (2011) desenvolveu sua pesquisa.

Um outro trabalho, desenvolvido por Lins e Alchieri (2016), na escola de Ensino Fundamental e Médio, cujo objetivo foi analisar as estratégias de aprendizagem frequentemente utilizadas por alunos cegos e compará-las às estratégias aplicadas aos estudantes videntes, demonstrou a fragilidade do desenvolvimento de técnicas de aprendizagem que possam garantir a emancipação do indivíduo com deficiência visual.

Após desenvolver a pesquisa em ambos os grupos e analisá-la, os autores concluíram que estudantes cegos não utilizam algumas estratégias propostas para os videntes. Parece não haver outros meios que possam substituí-las de forma eficaz, haja vista que não dispõem de recursos que lhes possibilitem, sozinhos, ampliar o repertório estratégico. Além disso, não contam com o apoio de professores, em decorrência da falta de aptidão que os impedem de ajudar os cegos a alcançarem o conhecimento. Destarte, os autores sugeriram à escola pesquisada a implementação de programas que visem à capacitação e aprimoramento dos docentes, bem como a instrumentalização adequada às necessidades dos alunos cegos.

A propósito do exposto e entendendo a instrumentalização como Tecnologias Assistivas, não poderíamos deixar de enfatizar a sua relevância, considerando que, nos dias atuais, a Educação Inclusiva deveria fazer real diferença para o público com necessidades educacionais específicas. Assim, torna-se relevante rever as ideias de Moran (2012), que nos

levam a pensar em alguns aspectos relacionados ao ato de educar, a saber: educar é concorrer para que professores e alunos sejam capazes de transformar suas vidas em um constante processo de aprendizagem; é contribuir para a construção de suas identidades, o que demanda o desenvolvimento das habilidades de comunicação, compreensão e emoção, permitindo-lhes ocupar um espaço individual, social e profissional no contexto em que vivem.

Diante dessa dimensão tanto individual quanto social de transformação dos processos de aprendizagem, destacamos a definição de Tecnologia Assistiva elaborada pelo Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2009a):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009a, p. 9).

Para atender à diversidade educacional de modo que as pessoas com deficiência exerçam o seu direito à educação em todos os níveis de ensino, consideramos o uso das Tecnologias Assistivas por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois o seu uso contribuirá para o alcance da plena inclusão ao instrumentalizar os indivíduos com deficiência de acordo com as suas necessidades específicas. Também a esse respeito, Nogaro e Cerutti (2016) realçam a importância das Tecnologias Assistivas, afirmando que:

Na sociedade do Século 21, em razão da revolução tecnológica e epistemológica ocorrida ao longo das últimas décadas, ocorrem mudanças vertiginosas no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, cultura e arte. Tão intensa é a produção do conhecimento e sua divulgação, que ensinar para produzir não mais atende às demandas postas pela sociedade informacional e global, em que estamos inseridos, a qual prioriza o domínio de certos saberes, habilidades e competências dos quais nós como educadores precisamos estar cientes e convencidos de sua necessidade (NOGARO; CERUTTI, 2016, p. 40).

Nesse aspecto, pensar em educar no ambiente atual consiste em ir além da mera reprodução de informações pelo estudante. É preciso possibilitar que o discente desenvolva a capacidade e o potencial para pesquisar, buscar novas informações, tornando-se um sujeito crítico, capaz de opinar e, até mesmo, intervir no seu meio. Atualmente, observa-se que as tecnologias estão presentes em diversos espaços: profissionais; escolares; dentre outros. Esse fato se justifica pela incorporação dessas tecnologias ao cotidiano das pessoas, tornando quase impossível nos dissociarmos delas, como explicam Bizelli e Darido (2013):

O ritmo com o qual as inovações tecnológicas vêm ganhando espaço na sociedade moderna provoca uma intensa necessidade do ser humano educar-se para as mediações que se constroem entre os conteúdos que desenham as profissões e o ambiente vivido pelas organizações modernas. Novas habilidades, novos significados e constantes rupturas no campo dos valores éticos que conformam o mundo do trabalho desenham a estrutura que rege as organizações, particularmente aquelas que estão voltadas ao setor público estatal (BIZELLI; DARIDO, 2013, p. 513).

Na pesquisa desenvolvida por Alexandrino *et al.* (2016), cujo objetivo foi investigar as dificuldades enfrentadas por uma ex-aluna com deficiência visual, durante a graduação em uma IES pública e as principais dificuldades apontadas por ela, citamos:

[...] a falta de materiais de estudo e avaliação adequada (braille), falta de acessibilidade no prédio da instituição, falta de comunicação entre os docentes e funcionários da universidade para resolução dos problemas, bem como a falta de compreensão e medidas da gestão para melhorar o atendimento educacional da aluna (ALEXANDRINO *et al.*, 2016, p. 1).

Com base no exposto pelos autores, percebe-se a necessidade de ampliar as discussões relacionadas: ao currículo; à criação de setores responsáveis para avaliação da acessibilidade física da instituição; à formação de conselhos de acompanhamento do estudante, em consonância com a legislação vigente sobre a Educação Inclusiva; dentre outras questões.

Desse modo, entendemos que, na representação do letramento como prática social e cultural, o estudante cego desenvolve a sua percepção leitora a partir dos valores adquiridos e transformados nas múltiplas relações estabelecidas nas instituições de ensino, em sociedade e na vida. O domínio da leitura o leva à participação ativa nas práticas sociais de seu uso. Logo, entender os aspectos cognitivos e de compensação do indivíduo com deficiência visual contribui para a sua formação leitora, como discutimos em seguida.

### **2.1.2 Aspectos cognitivos e de compensação do cego**

Até este ponto, entendemos, com base em Ribeiro e Mota (2020), que o aspecto qualitativo da aprendizagem está diretamente vinculado à qualidade da leitura e que é papel da universidade promovê-la aos seus estudantes. Entretanto, essa consideração não reduz a responsabilidade do Ensino Básico. Para as autoras, a universidade deve estimular práticas de letramento capazes de ampliar o rol de estratégias metacognitivas de leitura dos estudantes, estimulando o comportamento leitor de cada um, o que, certamente, possibilitará a autonomia leitora e, por consequência, resultará em melhor aproveitamento durante a formação.

Nessa seara, a maioria das pesquisas que temos acesso no Brasil relacionadas à estruturação cognitiva e voltadas especificamente para a cegueira, são procedentes dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Espanha. Quase todas têm como base a teoria piagetiana e se concentram nas faixas etárias entre 4 e 9 meses e 6 a 12 anos de idade, chamadas de períodos sensório-motor e de operações concretas, respectivamente. São estudos comparativos centrados em crianças cegas e videntes que apontam atraso em seu desenvolvimento (ORMELEZI, 2000).

No que concerne ao Ensino Superior, as pesquisas são escassas, o que talvez signifique o baixo índice de acesso de cegos a esse nível de ensino. Por outro lado, pode representar que a incidência de cegos nessa etapa de ensino ainda é tema que carece de profunda reflexão.

Estudos como o desenvolvido por Amiralian (1997), cujo objetivo foi organizar e estudar as pesquisas que analisavam a produção do conhecimento orientado para que o aluno cego tenha acesso e adquira informações sobre conservação da memória, classificação de objetos, imagens mentais e conceitos de objetos, espaço e tempo, evidenciou que a defasagem em relação à produção do conhecimento costuma desaparecer por volta dos 12 anos de idade. No entanto, alguns trabalhos detectaram o descompasso de indivíduos cegos nessas atividades, enquanto outros contrariam esse resultado, apontando para possibilidades de ampliação de estudos sobre o desenvolvimento cognitivo direcionado para a cegueira no Ensino Superior.

Em outro estudo, Gottesman (1971) cita um excerto de Piaget em que o biólogo/psicólogo suíço alega que crianças cegas apresentam atraso na coordenação de espaço e de ações, assim como no desenvolvimento de representações mentais, que não são compensadas pela linguagem. Porém, Amiralian (1997) coloca restrições à teoria de Piaget e a questiona, chamando atenção para alguns aspectos que merecem reflexões, como: a falta da visão na criança representar uma ausência absolutamente limitante para seu desenvolvimento; os aspectos sensitivos e da motricidade como bases do desenvolvimento cognitivo; e o fato de Piaget não ter trabalhado com crianças cegas.

Em seus argumentos, Amiralian (1997) alega que os pesquisadores de grande parte dos estudos sobre o processo cognitivo das crianças cegas as comparam com videntes de olhos vendados e conclui que, embora considerem esse método válido para uma aproximação ao mundo do cego, ele não é o bastante para compreendê-lo.

Em outra pesquisa de revisão sistemática desenvolvida por Peraita, Elosúa e Linares (1992), buscando por pesquisadores com base piagetiana, encontraram trabalhos que admitem

que, na manifestação de atraso em relação ao seu desenvolvimento, a função da linguagem de crianças cegas apresentou-se bastante superior ao que propugnava Piaget em seus estudos.

Segundo Ormelezi (2000), sob outra perspectiva de entendimento mais distanciada da teoria de Piaget, Vygotsky (1999) procurou compreender o significado individual e social da natureza da cegueira em sua totalidade. Procurou, também, entender a singularidade de se viver sem o sentido da visão, ou seja, Vygotsky<sup>9</sup> se preocupou com a psicologia da cegueira.

Vygotsky foi um pesquisador que muito se inquietou e interessou pela educação de indivíduos com deficiência. Trabalhos com essa motivação e objetivo destacaram-se no conjunto de suas obras, conforme afirma Shuare (1990). Os seus estudos em psicologia foram associados a outros autores, como Buerklen (1924), que detectou o esforço e a capacidade do cego para a memorização e concentração, e Kretschmer (1928), que identificou uma grande habilidade verbal em cegos (VYGOTSKY, 1987). Destacamos a sua obra “Pensamento e linguagem”, na qual o pesquisador defendeu a Teoria da Compensação, postulando que

[...] cegueira não é meramente a ausência da visão; a cegueira causa uma total reestruturação de todo o organismo e de toda a personalidade. A cegueira, criando uma nova e única matriz da personalidade, traz à vida nova força; criativamente muda tendências normais das funções e organicamente refaz e forma a mente. Portanto, cegueira não é meramente um defeito, uma falta, uma debilidade, mas em algum sentido é também a origem da manifestação das habilidades, um adicional, uma força (por estranha e paradoxal que essa ideia possa parecer) (VYGOTSKY, 1987, p. 97).

Leal (2013) nos faz perceber em Vygotsky a ideia de valorização das capacidades em detrimento da priorização das limitações e incapacidades. Esse entendimento vigotskyano pode ser confirmado em um texto de 1929, *Los problemas fundamentales de la defectología contemporânea*, do próprio Vygotsky (1995), no qual critica a avaliação quantitativa da deficiência, rejeitando a abordagem baseada em mensurações de níveis e graus de incapacidade. Com a mesma ênfase, o pesquisador propõe que qualquer ideia de avaliação da pessoa com deficiência feita em comparação com a normalidade deve ser superada, rechaçada.

Diante disso, deduzimos que um indivíduo que nunca enxergou, jamais terá noção exata do que seja a cegueira, a não ser por meio de parâmetros, de referências externas ou mesmo por uma atitude reflexiva sobre a questão (VYGOTSKY, 1995). Porém, um indivíduo que nunca contou com o sentido da visão, pode compensá-lo pelo desenvolvimento, acima da média, de

---

<sup>9</sup> O sobrenome é também grafado como Vigotski, Vygotski e Vygotsky. Optamos pela grafia Vygotsky em todo o texto, exceto nas referências bibliográficas, nas quais mantemos a mesma grafia utilizada por cada autor que aborda as ideias do psicólogo interacionista bielorrusso.

outros sentidos, como: a audição, o tato e, principalmente, a linguagem, uma vez que, segundo Laplane e Batista (2009, p. 178), é por meio dela que “o mundo desconhecido, aparentemente inacessível, incompreensível e potencialmente ameaçador e hostil pode transformar-se em algo a ser explorado, compreendido e apropriado. A linguagem condensa as relações sociais e confere sentido à experiência humana”.

Para o indivíduo que nunca viu a luz, a linguagem é potencialmente importante, especialmente na fase escolar, quando seu contato e sua comunicação com os colegas são inevitáveis. É por essa via que poderá se posicionar e se impor frente às possíveis necessidades que surgem na escola e fora dela. Ainda é por meio da linguagem que essa mesma pessoa estará apta a compartilhar suas experiências com o outro, e vice-versa, para que possa se comunicar, expressar, manifestar suas aspirações e tornar-se independente (OLIVEIRA, 1997). O autor complementa essas ideias, afirmando que a linguagem “fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano” (OLIVEIRA, 1997, p. 43).

Como percebe-se, a linguagem para o cego é o sentido pelo qual se compreende o real e o imaginário, tornando possível a exploração do mundo sem enxergar, ou seja, a linguagem passa a compensar o sentido da visão. É relevante reconhecer, nesse contexto, que o tato também é fundamental para a educação e inclusão do cego na escola e no mercado de trabalho, visto que é um sentido que abre as portas para o mundo da leitura e escrita. O tato proporciona ao cego “analisar um objeto de forma parcelada e gradual, ao contrário da visão que é sintética e global. Assim, as informações parciais fornecidas pelo tato têm um caráter sequencial que devem ser integradas” (BRASIL, 2000, p. 25).

Nessa direção, do ponto de vista qualitativo, Vygotsky (1995) esclareceu que a deficiência faz com que surja um processo de compensação, de estímulo para o desenvolvimento do sujeito, cabendo analisar os processos compensatórios, que proporcionem ao cego transpor suas deficiências.

Vygotsky, em suas obras, afirma que as oportunidades com que as crianças se deparam em seu convívio social são mais relevantes para a compensação do que para seus sentimentos de inferioridade. Sob essa perspectiva, ele adota a abordagem histórico-cultural, visto que os problemas dessas crianças nascem da ausência de adequação entre a condição psicofisiológica e os meios culturais existentes. Assim, o teórico passa a dar ênfase aos estudos sobre a

deficiência visual e ao papel dos elementos mediadores na relação do indivíduo com deficiência e o meio social (VEER; VALSINER, 1996).

No que diz respeito aos aspectos cognitivos e de compensação aplicados à escolarização do estudante cego e, conseqüentemente à sua formação leitora, é importante considerar que durante esse processo, o cego pode encontrar caminhos para compensar alguma dificuldade. Esclarecemos que esses caminhos, por vezes, são encontrados a partir do convívio social, o que nos leva a entender o processo de compensação como um recurso para além da deficiência.

Assim, a percepção das possibilidades de relações do indivíduo com deficiência visual com o meio em que vive se dá a partir de suas experiências perceptivas e cognitivas sobre ele e isso reflete o seu desenvolvimento cognitivo e os processos compensatórios, ou não, para compreensão do mundo a partir do convívio social, tão significativo para a sua formação leitora, conforme abordaremos continuamente.

## **2.2 O estudante cego: do início de sua formação leitora à leitura no Ensino Superior**

Na contemporaneidade, evidenciaram-se os debates sobre a cegueira, uma vez que os indivíduos cegos, abandonando o isolamento privado, lançam-se à vida em sociedade. Dessa forma, a expectativa de um convívio harmonioso fez com que “as ideias dos cegos [começassem] a ser escutadas e postas em prática, se não em sua totalidade, ao menos parcialmente” (MARTÍNEZ, 2000, p. 405).

Na área da educação, a tendência é apoiar-se na ideia de que são os próprios indivíduos que constroem seus conhecimentos, o que os possibilitam ter acesso ao saber. Proposições concretas têm surgido da sociedade, dos órgãos públicos, dos educadores, dos pesquisadores e da mídia, no intuito de possibilitar aos discentes situações que lhe permitam analisar e entender questões manifestadas no seu cotidiano. Diante disso, cabe ao educador envolver o aluno em situações que gerem novos conhecimentos, a partir de outros já dominados, por meio de interatividades em seu meio sociocultural. Ressalta-se que essas interações são dependentes de conhecimentos prévios advindos do seu meio cultural, social e econômico (SOUZA, 1999).

Contudo, para alcançarem direitos garantidos legalmente e autonomia, os indivíduos com deficiência tiveram um percurso mais complexo, de lutas e reivindicações. No entanto, no



século XXI, o advento das políticas públicas de inclusão garantiu às pessoas com deficiência a inclusão no ensino regular, principalmente em escolas públicas (OLIVEIRA; MELO, 2019).

Moysés (1997) adverte que, de modo geral, a educação tem o ser humano como meta, e a importância dada a ele, bem como ao meio histórico-social, sintetiza a qualidade da educação e as possibilidades ofertadas para o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva. Nesse contexto, se acrescentamos o aluno cego, o objetivo passa a ser o direito instrucional associado a procedimentos que permitam a esse aluno atingir o êxito profissional (LEAL, 2013).

É fato notório – e a literatura pertinente comprova – que a maioria das crianças cegas só entram em contato com a leitura e a escrita no período escolar, o que pode redundar um atraso no processo de alfabetização. Além de ser esse o primeiro contato com essas habilidades, caracterizadas como novidades, é necessário que a escola esteja preparada para a recepção, o que deve ser estabelecido com o máximo de esforço em vários sentidos: na adequação pedagógica, nas técnicas e nos materiais a serem utilizados. Garcia e Mota (2001) pontuam:

[...] no caso da educação de crianças cegas, independentemente da concepção pedagógica ou linha metodológica adotada pela escola, não se pode negligenciar o desenvolvimento integral, a utilização de técnicas específicas fundamentais ao êxito e eficácia do processo de aprendizagem da leitura-escrita pelo sistema braille (GARCIA; MOTA, 2001, p. 28).

Cabe, então, realçar que o aluno cego congênito, justamente pela ausência do sentido da visão e da carga memorial, jamais poderia ler ou escrever um texto nos mesmos moldes do vidente. Dessa forma, sua relação com a leitura e a escrita não ocorreriam, senão pelo sistema braille. Nesse contexto, o processo de alfabetização para crianças cegas, conforme bem esclarecem Krik e Zych (2009), ocorre da mesma maneira que a alfabetização da criança vidente. As diferenças estão na natureza perceptiva que possuem em relação ao alfabeto e aos numerais. Nas crianças videntes, o contato é feito pela visão dos olhos, enquanto que a criança cega o contato se dá pela “visão” háptica, do tato, logo, pelo uso do sistema braille, ou seja, nesse sistema, a letra lida e escrita pelo vidente é substituída por um conjunto de pontos que se tornam símbolos. Nota-se que, embora sejam diferentes os caminhos, procedimentos e recursos para a alfabetização de cegos e videntes, os objetivos são os mesmos.

Um aspecto prático observado por Garcia e Mota (2001), refere-se ao fato do aluno cego carecer de estímulos no percurso das aulas e, para isso, o estudante precisa: explorar o maior número possível de objetos e identificá-los; classificação quanto à forma, tamanho e textura; estabelecer diferenças entre semelhança, diferença, equivalência, textura, distância,



comprimento, noção de conteúdo; compreender a organização da página escrita, leitura da esquerda para a direita, linhas dispostas no papel de cima para baixo, linhas com início e fim, linhas completas e com espaços vazios, linhas de tamanho variado, pontilhados; trabalhar os movimentos das mãos de forma correta no momento da leitura; manter o dedo em contínuo movimento; ler por meio dos movimentos; entre outros. Garcia e Mota (2001) acrescentam:

[...] para que uma pessoa realize um movimento com estabilidade e proporção será necessário que haja uma orientação apropriada para o relacionamento com o espaço de sua ação. Somente quando isto for alcançado, a mobilidade poderá acontecer de forma segura e eficiente. Conclui-se que, no movimento de uma pessoa através do espaço, a orientação vem em primeiro lugar e a mobilidade em seguida (GARCIA; MOTA, 2001, p. 61).

Segundo os argumentos de Oliveira e Melo (2019), se não houver um trabalho de estímulo dos demais sentidos do aluno cego, bem como uma programação adequada de orientação a uma motricidade direcionada para as dificuldades verificadas na cegueira, o discente terá perdas no armazenamento de conhecimentos e na aquisição de novas habilidades.

Temos que considerar que, quando o aluno cego chega à universidade, provavelmente, percorreu uma história de leitura e desenvolvimento anterior que irá lhe subsidiar frente à nova tarefa de letrar-se em um universo de conhecimentos novos, que lhe apresentam sob o insigne de “Ensino Superior”. Para ler na universidade, os objetivos de leitura e desenvolvimento serão outros, assim como os recursos de acessibilidade. Destacamos a relevância do sentido da visão para a formação do estudante leitor. Conforme afirmamos, e com base em Oliveira e Melo (1999), 4/5 de todas as impressões são reveladas por meio da visão e são necessários de 12 a 13 anos de escolaridade para que o indivíduo esteja pronto para a cultura escrita, ou seja, lendo e escrevendo de forma autônoma e experiente a realidade na qual está inserido.

Diante disso, questionamos: estudantes cegos utilizarão estratégias de leitura diferentes daquelas usadas pelos alunos videntes? O que se imagina em face dessa questão é que as diferenças se apresentam quando comparados os grupos, uma vez que a visão é o sentido de grande significação para o relacionamento com o mundo exterior, e orienta informações vindas dos outros órgãos dos sentidos (LINS; ALCHIERI, 2016).

A literatura sobre o tema demonstra que a relação entre o discente cego e a leitura ocorre verificando suas possibilidades. Nessa seara, elencamos a intermediação de leitores, textos em braille, ou ainda, programas computacionais leitores, que são suportes reais disponibilizados no

Ensino Superior (SOUZA, 2021). Portanto, leitores, braille e programas de leitura de telas são meios que alunos cegos acessam conteúdos de materiais escritos na universidade.

No que se refere à atuação do leitor e do leitor, Guimarães (2009) apresenta diferenciações, classificando-os conforme determinados aspectos. Quanto às circunstâncias: o leitor é aquele que lê em qualquer local, não precisa ser efetivamente institucional, enquanto o leitor lê em locais institucionais, tendo habilidade específica para essa função. Quanto aos participantes: o leitor lê para si, enquanto o leitor lê para o outro. Quanto aos propósitos: o leitor depara com variabilidades, o leitor encontra a variabilidade à medida que acessa aquilo que está escrito. Quanto às normas de interpretação: o leitor interpreta o texto lido a partir dos seus conhecimentos prévios e o leitor considera as normas institucionais de orientações à pessoa cega. Para Souza (2021), o leitor opera como um tradutor, um decodificador do verbal escrito para o verbal oral, tornando-se um mediador entre o autor do texto escrito e o leitor cego.

Em pesquisa desenvolvida por Simões (2012), a partir de informações dadas por entrevistados e relacionadas com o conteúdo das aulas, foi criada uma categoria denominada “Relação do aluno com deficiência visual e o leitor quanto ao conteúdo”, conforme apresentado no Quadro 1. Nesse quadro, o autor buscou agrupar as referências conforme as maneiras que ocorrem o trato com o conteúdo, a partir da sala de aula, tendo o leitor como mediador. As respostas dadas pelos entrevistados permitiram a construção de três subcategorias: realização das atividades em sala de aula; informática e leitura de contexto.

Quadro 1: Relação do aluno com deficiência visual e o leitor quanto ao conteúdo

Subcategoria	Elementos
Realização das atividades em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Função de leitura objetiva</li> <li>- Iniciativa e ritmo</li> <li>- Otimização do tempo</li> <li>- Criação de códigos</li> <li>- Leitor semelhante ao professor</li> <li>- Regulamentação legal</li> </ul>
Informática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digitalização de conteúdos</li> <li>- Leitor como facilitador de acesso ao conteúdo</li> <li>- Independência</li> <li>- Intersecção leitor e computador</li> </ul>
Leitura de contextos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em situações visuais</li> <li>- Iniciativa e ritmo</li> </ul>

Fonte: Simões (2012).

Analisando as entrevistas e categorias, Simões (2012) destaca que a relação entre aluno cego e leitor oferece espaços para que a consciência crítica e experiências formativas fluam. Inferimos que o leitor pode trazer para essa relação elementos que beneficiem esses espaços.

Com o crescente avanço tecnológico, outra opção de Tecnologia Assistiva para ler é utilizada pelas pessoas com deficiência visual: são os leitores de tela, que transmitem as informações contidas na tela do computador por meio de sintetizadores de voz (FERRONI; GASPARETTO, 2012). Esses *softwares* compõem os recursos denominados “acessibilidade de dispositivos móveis” e permitem ao indivíduo com deficiência visual interagir com o sistema operacional dos dispositivos móveis (LEPORINI *et al.*, 2012).

Relacionamos a seguir, seis aplicativos – com suas funcionalidades e sistema operacional – que têm como principal função serem leitores de tela para o cego:

Quadro 2: Aplicativos de leitura, funcionalidades e sistema operacional

Aplicativo	Funcionalidade	Sistema Operacional
<i>Be My Eyes</i>	Funciona como uma rede de apoio entre pessoas que enxergam e cegos, promovendo videochamadas para que um usuário com visão perfeita descreva a um cego um objeto apresentado.	<i>Android</i> e <i>iOS</i>
<i>Eye-D</i>	Este aplicativo ajuda as pessoas com deficiência visual a identificarem seus arredores ao sair na rua, de um jeito simples e rápido, uma vez que os textos são convertidos em falas.	<i>Android</i> e <i>iOS</i>
<i>CPqD Alcance</i>	O aplicativo brasileiro <i>CPqD Alcance</i> conta com a narração automática da tela de auxílio na maioria das funções do <i>smartphone</i> , como: fazer ligações, checar porcentagem da bateria, acessar contatos, SMS e arquivos.	<i>Android</i>
<i>Google BrailleBack</i>	Este aplicativo contém uma mistura de braille com falas para atender aos elementos da tela do <i>Android</i> . As falas guiam o usuário até cada ícone da tela, enquanto o teclado braille facilita a navegação no aplicativo.	<i>Android</i>
<i>VoiceOver</i>	É um leitor de tela que conta exatamente o que está aparecendo no aparelho. Ele descreve pessoas, objetos, texto e gráficos. As descrições auditivas dos elementos facilitam a navegação usando um teclado <i>Bluetooth</i> ou gestos simples, que podem ser feitos em uma tela sensível ao toque ou <i>trackpad</i> . E, com gestos do rotor que permitem usar <i>trackpads</i> ou telas sensíveis ao toque como um sintonizador, explora páginas da <i>internet</i> , por exemplo.	<i>iOS</i>
<i>TalkBack</i>	O <i>TalkBack</i> realiza a leitura de todas as informações que aparecem na tela do celular, como opções e diálogos do sistema, atalhos e notificações de aplicativos. Ele funciona quase como um assistente pessoal. Além de fazer o <i>feedback</i> falado, o <i>TalkBack</i> também diz quais são as opções disponíveis para o usuário fazer alguma ação. Se digitar um número de telefone, por exemplo, a ferramenta irá orientá-lo a tocar no ícone de discagem para completar a ligação.	<i>Android</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desse contexto tecnológico, os aplicativos de leitores de tela constituem importante ferramenta e assistem de forma significativa às demandas de leitura do indivíduo com deficiência visual ao promover a inclusão, sobretudo no Ensino Superior, possibilitando acesso ao volume e à complexidade das leituras que fazem parte do domínio discursivo acadêmico, promovendo a autonomia e a independência do aluno cego na universidade.

Ainda que seja promissor o avanço de novas tecnologias digitais que possibilitam a leitura por pessoas com deficiência visual, é preciso reconhecer que o método braille promoveu ao cego a inserção educacional, trazendo-lhe autonomia tanto em relação à escrita quanto à leitura, e ainda hoje é o principal método que proporciona ao cego ter contato com a grafia das palavras.

Conforme Silva (2008), o método braille é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas. Esse sistema foi criado por Louis Braille<sup>10</sup> em 1825 e é representado pela combinação de seis pontos em relevo, como citado anteriormente, dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada. As associações desses pontos formam 63 combinações ou símbolos braille. Esses seis pontos são denominados “sinal fundamental” e o espaço ocupado por eles, ou por outro sinal qualquer, é chamado de “cela braille” ou “célula braille”. Mesmo quando o espaço é vazio, alguns especialistas o consideram como um sinal. Por isso, o sistema passa a ser composto por 64 sinais (BRASIL, 2018).

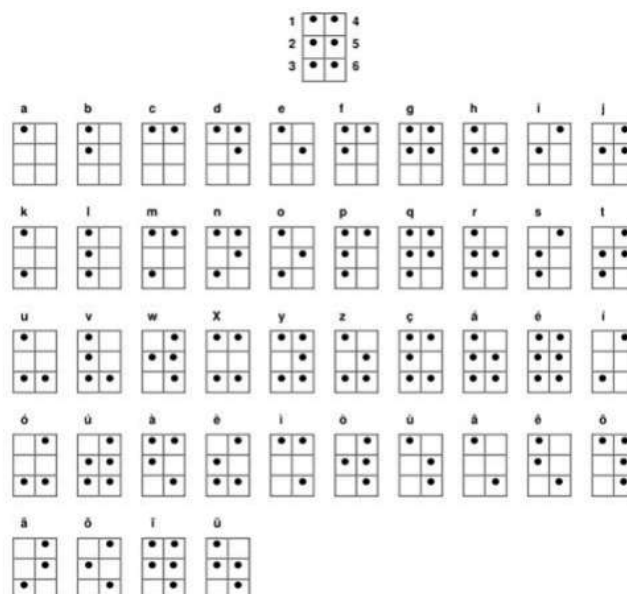
Para facilmente se identificarem e se estabelecer exatamente a sua posição relativa, os pontos são numerados de cima para baixo e da esquerda para a direita. Os três pontos que formam a coluna ou fila vertical esquerda, têm os números 1, 2, 3; aos que compõem a coluna ou fila vertical direita, cabem os números 4, 5, 6. Os números dos pontos dos sinais braille escrevem-se consecutivamente, com o sinal de número apenas antes do primeiro ponto de cada cela (BRASIL, 2018, p. 17).

A diferente disposição dos pontos na cela permite a formação das combinações ou símbolos. A organização dos pontos em colunas compõe o alfabeto braille, conforme pode ser visto na Figura 3:

---

<sup>10</sup>Jovem cego que nasceu em 4 de janeiro de 1809, na pequena cidade francesa de Coupvray, pertencente ao distrito de Seine-Marne, que se situa a cerca de quarenta e cinco quilômetros da cidade de Paris (LING, 2015).

Figura 3: Demonstração de sinais braille



Fonte: Disponível em: <https://educanilopolis.com.br/ead/wp-content/uploads/2020/06/Meu-Nome-em-Braille.pdf>  
 Acesso em: 15 dez. 2021.

Em 1962, o Brasil oficializou as convenções Braille para uso na leitura e na escrita, criando a Lei nº 4.169, que em seu Art. 1º, estabelece:

São oficializadas e de uso obrigatório em todo o território nacional, as convenções *Braille*, para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas *Braille*, constantes da tabela anexa e aprovados pelo Congresso Brasileiro Pró-Abreviatura *Braille*, realizado no Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro, em dezembro de 1957 (BRASIL, 1962).

O sistema braille é o processo de escrita em relevo mais adotado no mundo, aplicado não apenas às representações dos símbolos literais, mas também aos contextos matemáticos, químicos, fonéticos, informáticos e musicais. Na Língua Portuguesa, o uso de quase todos os sinais mantém sua significação original, somente algumas vogais com acentuação gráfica e outros símbolos são representados por sinais exclusivos desse sistema (BRASIL, 2018).

É preciso considerar, contudo, que o braille se apresenta, hoje, como uma tecnologia obsoleta, superada pela popularização dos aplicativos de leitura de tela. Todavia, mesmo sendo mais rápidos, dinâmicos e velozes, os aplicativos não podem ser acessados em quaisquer situações, visto que é preciso ter o arquivo digital para convertê-lo em áudio. O braille, portanto, segue útil em locais públicos, pelo que tudo indica.

No caso da relação do acadêmico cego com a leitura por via da tecnologia digital, observa-se que esse meio tem proporcionado o acesso dos cegos ao mundo da escrita e da leitura, auxiliando-os a alcançar um bom nível de independência no âmbito escolar, acadêmico e até mesmo no trabalho.

Rodrigues (2011), ao expor sua história de letramento, afirma ter descoberto a possibilidade de transformação de qualquer texto impresso em papel em digital, sendo suficiente utilizar um *scanner* e um programa leitor ótico de caracteres (OCR). Em formato digital, o texto se tornava acessível, bastando usar o programa leitor de tela para fazer a leitura.

No entanto, apesar dos avanços tecnológicos e benefícios que sua utilização propicia ao acadêmico cego, reconhecemos as dificuldades, no Brasil, para esse tipo de acesso, pois grande parte das redes de ensino não disponibiliza meios e condições necessárias para a inclusão efetiva de cegos, o que leva parte significativa dessa população a ser incluída de forma precária ou permanecer fora da escola (SILVA, 1999). Corroborando essa ideia, Bueno (1999) adverte que

a simples inserção de alunos com necessidades educativas especiais, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas regulares de ensino pode redundar em fracasso, na medida em que estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão e baixos níveis de aprendizagem (BUENO, 1999, p. 13).

Não obstante, deve-se ressaltar o fato de que, ao contrário da máquina, a voz humana do leitor – ou do familiar, amigo, colega, etc. – é diferenciada, por transparecer e acrescentar sensibilidade, emoção e calor humano às mensagens, embora a tecnologia proporcione uma autonomia e independência muito desejada.

Isso posto, no capítulo a seguir, descrevemos e discorremos nossa metodologia de pesquisa e respectivos procedimentos teórico-metodológicos.

## Procedimentos teórico-metodológicos e análise do perfil dos participantes

Este capítulo, com o intuito de estabelecer o âmbito metodológico da pesquisa e o fluxo do seu desenvolvimento, subdivide-se em oito seções, no sentido de clarear o entendimento, tais como: proposta de estudo, em que se reafirmam os objetivos da pesquisa; o tipo de pesquisa, considerando-se a investigação quanto aos objetivos e procedimentos utilizados; a Análise do Discurso como ferramenta para a análise de dados; as categorias de análise, seção que expõe o modo como os sujeitos veem a si e ao outro e as estratégias para ler; a coleta de dados; os participantes, em que se descreve os entrevistados; o período da pesquisa e, por fim, as questões éticas.

### 3.1 Proposta de estudo

Recapitulamos que esse estudo tem por objetivo central discutir como os acadêmicos cegos se constituem sujeitos leitores na Educação Superior, na Unimontes, considerando as estratégias de leitura desenvolvidas nesse processo, assim como a projeção de imagens de si (*ethos* discursivo) e do outro (instituição, professores e colegas) como fundamentos dessa constituição.

Para o alcance desse fim, estabelecemos por objetivos específicos e ponto de partida para a categorização da pesquisa o que segue:

- Analisar o processo de leitura de acadêmicos cegos no Ensino Superior, em específico, na instituição escolhida;
- Delinear quais são os *ethé* que os acadêmicos cegos dos cursos de licenciatura em Educação Física, Letras/Português e Pedagogia da Unimontes projetam quando falam de suas experiências de leitura no Ensino Superior;
- Identificar o lugar do outro na constituição do acadêmico cego enquanto leitor, determinando imagens da instituição, dos professores e dos colegas eventualmente projetadas;

- Analisar a relação dos acadêmicos cegos com a leitura, descrevendo as estratégias para ler e as estratégias de leitura que utilizam para a compreensão textual, assim como o papel delas na constituição desses sujeitos como leitores.

### **3.2 Tipo de pesquisa**

Nesta seção, destacamos o método, a metodologia e as técnicas de coleta e de análise de dados que foram mobilizados para o alcance do objetivo da pesquisa. Assim, é importante realçar que o método aplicado é de caráter indutivo, uma vez que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), a indução é um processo cognitivo, no qual partindo de dados particulares com suficiência, busca-se chegar à dada generalização.

No contexto metodológico, apresentamos uma mesclagem tipológica de pesquisa, privilegiando os objetivos propostos e a abordagem do seu desenvolvimento. Inicialmente, recorreremos à revisão de literatura, fundamental para alicerçar a consecução dos objetivos e empregamos, ainda, a pesquisa de campo, caracterizada pela investigação que parte de dados obtidos junto aos indivíduos investigados, podendo decorrer em conformidade com a perspectiva interpretativa, de forma a entender como é o mundo a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa (FONSECA, 2002).

Nessa mesma seara, insere-se a pesquisa narrativa, pela qual se aprende sobre a realidade dos participantes da pesquisa, mesmo porque, a vida é formada por fragmentos narrativos, cujos momentos históricos de tempo e espaço são registrados e marcados, como ressaltam Clandinin e Connelly (2011, p. 27): “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades”. Segundo Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”.

Também com base nos objetivos, a pesquisa é caracterizada como descritiva, uma vez que descreve as particularidades de determinadas populações ou fenômenos (LAKATOS; MARCONI, 2003), no caso em pauta, as particularidades de acadêmicos cegos enquanto leitores.



A fim de conferir significação aos dados coletados em razão do problema de pesquisa, partimos na análise dos dados das discussões anteriores sobre a Educação Inclusiva e as práticas de leitura; assim como de contribuições da Análise do Discurso, sobretudo para a compreensão dos *ethos* dos participantes.

### **3.3 Análise do Discurso como ferramenta para a análise de dados**

Esclarecemos que a Análise do Discurso (AD) é um campo recente, que desponta na década de 1960, na França, erigindo-se a partir da confluência entre a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico, considerando o sujeito como lugar de interface e atravessamentos. Para explicar a AD, Orlandi (2007) dá realce ao mesmo e ao diferente e busca explicar a paráfrase e a polissemia, realçando os seus limites e considerando que todo funcionamento da linguagem se ancora na tensão entre os processos parafrásticos e os processos polissêmicos. Os parafrásticos são aqueles pelos quais há sempre nos dizeres, algo que se mantém relacionado à memória, representando um retorno aos mesmos espaços do falar e produzindo diferentes formas de dizer a mesma coisa. Nos polissêmicos, os termos tendem a um deslocamento, a uma ruptura processual de significação, jogando com o equívoco e a dispersão.

Na visão da AD, o entendimento é de que a linguagem é estabelecida entre a paráfrase e a polissemia, entretanto a AD, considera a paráfrase em local de destaque, já que busca controlar a polissemia permitida pela língua e pelo interdiscurso: “Fingindo dizer diferentemente a ‘mesma coisa’ para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase, abre na realidade, o bem-estar que pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva” (MAINGUENEAU, 1997, p. 96, grifo do autor).

Pode-se se considerar, então, que o discurso pressupõe uma organização transfrástica, mas não significa que todo discurso se apresenta por sequenciamento de palavras que sejam, necessariamente, de forma superior à frase, mas que mobiliza estruturas de uma ordem diferente. Trata-se de um discurso orientado tanto em função do propósito do locutor quanto no desenvolvimento no tempo, com o intuito de chegar a alguma parte em função de uma finalidade (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016).

Nesse sentido, Orlandi (2007) esclarece como uma forma linguística, ainda que seja a mesma, pode assumir sentidos diferentes, pois depende das condições de produção, visto que são determinados pelas relações sócio-históricas. Segundo a autora:

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação ao dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi (ORLANDI, 2007, p. 30).

Desse modo, considerando que a AD procura descrever, explicar e avaliar os processos de produção dos sentidos, os pressupostos teórico-metodológicos adotados nessa pesquisa enfatizam a materialidade discursiva. As condições de produção do discurso compreendem sujeitos e situações, o que proporcionam as condições de produção dos discursos relacionadas às imagens (formações imaginárias) que os indivíduos têm do seu interlocutor e do conteúdo do seu discurso. Logo, como as formações discursivas situam os sujeitos do discurso em um determinado lugar e “assentam-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (ORLANDI, 2007), optamos, a partir das categorias *ethos* discursivo, interdiscurso e memória discursiva, analisar as imagens que os estudantes cegos atribuem a si mesmo e ao outro, e a imagem que fazem do lugar que ocupam.

Por conseguinte, como é uma prática analítica, a AD nos leva a perceber o que está mais próximo da língua, uma vez que é no discurso que ela se materializa. A formação discursiva não é materializada no discurso, mas o engendra, possibilita a partir da produção de sentidos e materializará no discurso, tornando a materialização da ideologia. Isso quer dizer que a formação discursiva é heterogênea, não de forma acidental, mas constitutiva. Desse modo, no interior de uma mesma formação discursiva há vozes que se cruzam, dialogam, divergem, aproximam-se, pois, tal formação é “constitutivamente frequentada por seu outro” (PÊCHEUX, 1990, p. 57).

De acordo com Maingueneau (1997), interdiscursividade trata-se de um conjunto de discursos que sustenta uma relação discursiva. Para ele, é o interdiscurso que deve ser analisado, porque se caracteriza como um local de trocas entre os discursos selecionados numa determinada situação discursiva, sendo, por isso, responsável pela atualização do “já-dito”.

Em se trançando do *ethos* discursivo, a proposta de Maingueneau (2016), considera a distinção entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação, além de dispor como a noção de *ethos* para AD se afasta da Retórica Aristotélica no tratamento dessa categoria. Para o autor, a noção de *ethos* está relacionada a posição do sujeito como uma instância subjetiva, que manifesta na enunciação, é concebido discursivamente e opera efeitos de sentido, que projetam sobre a materialidade linguística.

### 3.4 Categorias de análise

Nesta pesquisa, a constituição leitora de acadêmicos cegos é pensada, sobretudo, a partir do modo como os sujeitos se veem, do lugar que atribuem ao outro e a partir das estratégias que mobilizam para ler. Assim, diante do *corpus*, focamos nas seguintes categorias de análise: (i) as *imagens de si*, que os acadêmicos cegos projetam quando falam de suas experiências de leitura na universidade; (ii) as *imagens do outro* (instituição, professores e colegas), que são construídas no bojo das reflexões sobre seu processo de leitura; e (iii) as *estratégias para ler*, que são mobilizadas pelo acadêmico cego em seu processo de leitura.

#### 3.4.1 Imagens de si

Como os acadêmicos cegos se veem como sujeitos da leitura? Que imagens constroem de si e como se projetam para o outro? Ao selecionar esta categoria, pretende-se flagrar as impressões que os sujeitos constroem de si ao terem de se projetar ao outro. Para tanto, partimos das reflexões sobre o *ethos* discursivo, sobretudo, a partir da perspectiva de Maingueneau (2006, 2008, 2016). Tomando por base a ideia de *ethos* na Retórica Aristotélica, o autor esclarece que eram englobadas características tanto discursivas quanto extradiscursivas mobilizadas pelo enunciadador para construir uma imagem positiva de si. No entanto, na atualidade, o *ethos* é mais abrangente.

Nos artigos reunidos que deram origem à obra “Cenas da Enunciação”, de Maingueneau (2006), observa-se sua noção de que discursos não têm uma centralidade significativa única, e sim planos diversificados que produzem de forma dinâmica e integrada os sentidos, constituídos de uma noção de semântica global. Face a essa noção, o conceito de *ethos* é retomado como

mais uma das dimensões de constituição dos discursos, que precisam ser entendidos na multiplicidade de suas dimensões.

Considerando que a produção textual e os quadros sócio-históricos são indissociáveis na produção de textos, Maingueneau (2006) passou a preocupar-se com os discursos como sendo práticas discursivas, assim, também pontuou a relevância das maneiras de circulação das textualizações numa sociedade de dimensões midiáticas mundiais, não havendo como desconsiderar a veiculação e difusão midiática dos materiais linguísticos na Análise do Discurso.

Nesse contexto, o conceito do *ethos* assume uma visão mais complexa em relação aos estudos da retórica clássica. De acordo com Maingueneau (2008), o conceito de *ethos* pode ser identificado em todas as formas discursivas – faladas ou escritas – que tenham a intenção de persuadir ou não, anterior ao ato de enunciação até a interpretação pelos enunciadores do discurso. O autor subdivide a noção de *ethos* em: *ethos* pré-discursivo; *ethos* discursivo; *ethos* dito; *ethos* mostrado e o *ethos* efetivo. Sendo assim definido, conforme Maingueneau (2008a):

- *Ethos pré-discursivo*: Está relacionado a projeção de si que o enunciador realiza ao imaginar a imagem prévia que o público faz dele.
- *Ethos discursivo* – corresponde a fala do enunciador, é a construção da imagem de si apresentada no discurso.
- *Ethos dito* – se refere quando o enunciador fala propriamente de si, o que ele deseja que seja visto.
- *Ethos mostrado* – apesar de não dizer, o enunciador mostra, seja com seus atos, gestos, escolhas de palavras, tom, etc.
- *Ethos efetivo* – está relacionado ao resultado das diversas interações entre essas quatro diferentes manifestações do *ethos*.

A partir das definições do *ethos*, o *ethos* discursivo (*dito* e *mostrado*) corresponde à inscrição do enunciador no tempo e espaço para conferir validade a enunciação. Para tanto, o enunciador deve ser circunscrito ao contexto social no qual seus discursos estão integrados (MAINGUENEAU, 2008).

Consequentemente, tanto o *ethos* como a cena da enunciação compõem os aspectos persuasivos do discurso. No entanto, Maingueneau (2008) coloca que a concepção de *ethos* é mais encarnada, pois recobre as determinações psíquicas e físicas associadas ao fiador pelas

representações coletivas, o que faz com que o leitor não se identifique apenas com o fiador em si e não se pode contar com *ethos* como um meio de persuasão, uma vez que ele é parte integrante da cena da enunciação e “são os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar o *ethos*, bem como sua cenografia, por meio dos quais esses conteúdos surgem” (MAINGUENEAU, 2008, p. 71).

Com isso, na obra “Cenas da Enunciação”, os aspectos considerados acima passaram a ser trabalhados em conformidade com as noções de *cena*, e incluía *cena englobante*, *cena genérica* e *cenografia*, apresentadas como um eixo no qual são arranjados outros instrumentos analíticos concomitantemente à fundação ou atualização de um “já-dito” e sua legitimação, haja vista que todo discurso busca convencer, levando ao reconhecimento da cena enunciativa imposta, por meio da qual se legitima, deixando o entendimento de que o dito e o dizer sustentam um ao outro. Sobre as cenas da enunciação, Maingueneau (2015) as distingue em três cenas:

- *Cena englobante* – corresponde ao tipo de discurso; “uma rede de práticas discursivas de um setor da atividade social” (2015, p. 66). Corresponde ao quadro a partir do qual os enunciados podem ser produzidos e interpretados.
- *Cena genérica* – é associada ao gênero, realidade tangível, imediata para os usuários dos discursos, diz respeito àquela que inscreve o texto em certo espaço, conforme sua finalidade.
- *Cenografia* – o ator distingue dois elementos indissociáveis da cenografia: a definição de uma certa relação entre os participantes da comunicação, que se apoiam em recursos linguageiros disponíveis e cenas de falas identificáveis e validadas, entendendo por isso uma cena “instalada no universo do saber e valorizada pelo público” (2015, p. 81), e a atribuição de identidades ao enunciador e ao coenunciador, mas também a inscrição do momento (cenografia) e do lugar (topografia) da enunciação que emerge o discurso.

Na contemporaneidade, é preciso enfatizar que parte considerável da literatura em relação à Análise do Discurso, mais especificamente em relação ao termo *ethos*, tem utilizado os escritos de Maingueneau no intuito de fundamentar, de forma teórica, o empreendimento analítico. Neste trabalho, é também relevante estabelecer o conceito de *ethos*, com vistas para o entendimento de Maingueneau (2016).

Diante do exposto, conceitualmente, segundo Maingueneau (2006), o *ethos* é definido como híbrido entre social/discursivo, atrelado ao processo interativo influenciador do outro.

Deve, portanto, ser entendido como parte de uma situação característica de comunicação, que integra às circunstâncias sócio-históricas específicas.

Já do ponto de vista do chamado “cruzamento de olhares”, Charaudeau (2013) explica que o *ethos* é resultante da combinação das identidades social e psicológica do indivíduo com a identidade discursiva que ele constrói. Segundo o autor, “o *ethos*’ é voltado ao mesmo tempo para si e para o outro. Ele é uma construção de si para que o outro adira, siga, identifique-se a este ser que supostamente é representado por um outro si-mesmo idealizado” (CHARAUDEAU, 2013, p. 153).

Não obstante, num percurso epistemológico, em que Dominique Maingueneau passou mais de trinta anos estudando o assunto acerca da noção de *ethos*, Carreon, Ruiz e Araújo (2019) observaram, a partir da preocupação inicial em conceituar o termo no contexto da Análise do Discurso até outras tentativas constantes da operacionalização, a preocupação com a subjetividade da análise que poderia ser atribuída à noção.

### 3.4.2 Imagens do outro

A partir das observações anteriores, Antunes e Pauliukonis (2018) entendem que a análise do *ethos* permite descortinar as vias nas quais são estabelecidos os sentidos na troca linguageira. Assim, a busca pela adesão do outro ao encontro das nossas ideias é muito relevante. Segundo as autoras, a interação comunicativa pressupõe não só considerar a imagem que o enunciador passa de si, mas também a que se constrói do outro. No caso dos acadêmicos cegos, consideramos relevante entender como eles constroem o outro – e suas eventuais contribuições ou omissões – nesse processo de constituição de sua subjetivação leitora.

Para esse processo de constituição da imagem do outro, Charaudeau (2009) pressupõe a existência de indivíduo inscrito no discurso que inclui o conceito de troca entre parceiros do ato comunicativo. Dessa forma, a imagem de si só é possível quando há consciência do outro no discurso. Sobre isso, Benveniste (2006) considera que “essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*” (BENVENISTE, 2006, p. 286).

Nessa direção, consideramos a proposta da Análise do Discurso, que se volta para a análise da discursividade, definida como lugar de textualização das posições político-

ideológicas ocupadas pelos sujeitos, historicamente determinados. Nesse sentido, o trabalho de interpretação não se pauta pela questão “o que isso quer dizer?”, mas sim pela descrição do “como isso significa?” para cada sujeito inscrito em diferentes posições discursivas, historicamente determinadas.

Por conseguinte, segundo Pêcheux (1990), o discurso produzido por um sujeito pressupõe um destinatário que se encontra num lugar determinado na estrutura de uma formação social. Esse lugar aparece representado no discurso que designará as imagens que o sujeito faz de seu próprio lugar e do lugar do outro, conforme Orlandi (2007, p. 16) afirma: “[é] pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes”.

Logo, a formação discursiva identificada na fala dos estudantes cegos mobiliza um funcionamento discursivo que possibilita perceber a imagem do outro em seu discurso.

### **3.4.3 Estratégias de leitura**

Para tratar das estratégias para a leitura do aluno cego, é relevante observar suas dificuldades, mas também suas potencialidades. Nesse sentido, Lavarda e Bidarra (2007) entendem, por exemplo, que mesmo a comunicação verbal nas aulas teóricas apresenta a esses alunos certas barreiras, que podem estar relacionadas aos componentes da linguagem a que eles, nos momentos de exposições orais, têm acesso, haja vista que a utilização de recursos extralinguísticos por parte do professor, do tipo espaço-temporal, como: *aqui, ali, isto ou aquilo*, podem incorrer em dificuldades de compreensão dos conteúdos oralizados pelos estudantes cegos, uma vez que estes podem não conseguir estabelecer as devidas referências espaciais dos recursos extralinguísticos no discurso.

Silva e Sá (1997) afirmam que um dos principais fatores influenciadores do sucesso acadêmico é a utilização de estratégias de aprendizagem, entendidas como técnicas e/ou métodos usados pelos estudantes para a aquisição do conhecimento. Segundo Pozo (1996), tais estratégias se caracterizam como sequências planejadas de procedimentos ou de atividades que são selecionadas, objetivando a facilitação da aquisição, o armazenamento e a utilização da informação.

Na visão de Dembo (1994), as estratégias de aprendizagem<sup>11</sup> são identificadas como cognitivas e referem-se a comportamentos e pensamentos que impactam o aprendizado, permitindo que a informação seja armazenada eficientemente.

Costa (2000), por sua vez, considera que é possível identificar três tipos de estratégias cognitivas: as de ensaio, as de elaboração e as de organização. A autora esclarece que as estratégias de ensaio são aquelas que demandam atenção do aluno (copiar, repetir, sublinhar ou destacar o material apresentado em aula). As estratégias de elaboração constituem em parafraseamento, criações analógicas, anotações, criar e responder questões, resumir e demanda que o estudante relacione informações novas com o conhecimento já adquirido. As estratégias de organização constituem-se na estruturação dos materiais a serem aprendidos, dividindo-os em parte, de tal forma que identifiquem as principais ideias do texto, assim como os detalhes, criando diagramas com palavras e conceitos chave.

Nessa perspectiva, além da utilização das estratégias cognitivas de leitura – conhecimento linguístico, textual e o conhecimento de mundo por meio da interação de vários níveis de conhecimento –, é importante ao acadêmico cego criar e desenvolver maneiras para coordenar a prática leitora e que impliquem na condução da aquisição da leitura do texto ou mesmo na preparação de um procedimento que possa ser aplicado para a compreensão do que é lido.

Por outro lado, ciente de que a aprendizagem na escola depende fortemente do domínio das habilidades de suas estratégias e considerando que estas são indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem, é adequado um professor que saiba fazer a combinação do ensino dos conteúdos com as técnicas, procedimentos e estratégias nas situações concretas (SIMÃO, 2004).

### **3.5 Coleta de dados**

Para a pesquisa de campo, situamo-nos na Unimontes, localizada em Montes Claros, Norte do estado de Minas Gerais, focalizando como participantes da pesquisa quatro

---

<sup>11</sup> Estamos considerando, neste trabalho, que estratégias de leitura (ou estratégias para ler, como preferimos aqui) compõem o *hall* de estratégias de aprendizagem.



acadêmicos cegos, identificados no Sistema de Gestão Discente dessa universidade e matriculados nos cursos de licenciatura em Educação Física, Letras/Português e Pedagogia.

No que se refere à natureza da pesquisa, esta caracteriza-se pela abordagem qualitativa, em razão de ir além da quantificação, pois busca entender a trajetória dos alunos cegos. A esse método Kaufmann (2013) esclarece que:

Os métodos qualitativos têm como função compreender mais do que descrever sistematicamente ou medir. Não se deve, portanto, procurar fazê-los dizer mais do que eles podem, ou em área que não lhes corresponde. Por outro lado, os resultados devem ser regularmente cruzados e confrontados com o que é obtido através de outros métodos (KAUFMANN, 2013, p. 56).

Nessas circunstâncias qualitativas, busca-se obter do pesquisado dados informativos a seu respeito e em relação ao assunto abordado, cruzando-os e analisando em conformidade com os outros métodos utilizados.

A coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada, com o intuito de alcançar maior profundidade nas informações coletadas, assim como nos resultados obtidos. Segundo Laville e Dionne (1999), essa modalidade de entrevista permite uma flexibilidade para a coleta de dados, bem como maior abertura ao entrevistado, o que leva as respostas a uma fidedignidade maior.

Em decorrência da pandemia acarretada pela Covid-19, inicialmente, realizamos contato telefônico com os estudantes cegos convidando-os a integrar a pesquisa. As entrevistas ocorreram em abril e dezembro de 2021, por meio do aplicativo de videoconferência *Google Meet*, que utiliza transcodificação de vídeo, áudio e dados.

As narrativas dos participantes da pesquisa foram gravadas em áudio e analisadas por meio da Análise do Discurso, sobretudo a partir das noções sobre *ethos* discursivo, memória discursiva e interdiscurso.

### **3.6 Participantes da pesquisa**

A partir das informações declaradas pelos acadêmicos sobre a sua deficiência no momento da matrícula na universidade, identificamos 33 alunos com baixa visão e 9 cegos<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup>Dados fornecidos pela Secretaria Geral da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) por meio do Sistema de Gestão Discente (Processo nº 2310.01.0004427/2021-43 - Sistema Eletrônico de Informação).

No entanto, devido a uma experiência empírica ao lecionar para um discente cego na Unimontes, observamos que este não constava na relação de estudantes cegos matriculados, o que nos levou a entrar em contato por meio telefônico tanto com os discentes com baixa visão quanto com os cegos, para confirmar a sua deficiência.

Como a pesquisa é constituída pela participação de estudantes cegos, optamos por não selecionar alunos cegos matriculados no 1º ou 2º período dos cursos da Unimontes, *locus* da pesquisa, uma vez que essas etapas foram cursadas de forma exclusivamente remota, em função da pandemia de Covid-19. Por essa razão, a não participação desses alunos em diversas situações de interação no domínio discursivo acadêmico poderia comprometer as informações necessárias para a análise de como os eles se constituem sujeitos leitores na universidade.

Dessa forma, constatamos 33 estudantes matriculados com baixa visão, 9 cegos e 1 aluno, embora cego, não constava matriculado com nenhuma dessas deficiências, mas após ser identificado foi incluído, aumentando para 10 o número de discentes com essa condição. Logo, foram excluídos 05 estudantes do 1º e 2º período e um do 6º do curso de Medicina que não foi possível contatar. Assim, os participantes da pesquisa totalizaram 04 estudantes cegos matriculados do 3º ao 6º período dos cursos de licenciatura em Educação Física, Letras/Português e Pedagogia da Unimontes, que se identificaram à pesquisadora como “cegos congênitos”. Entretanto, após diálogos individuais, ficou constatado que 02 dois dos pesquisados se consideram cegos congênitos, em virtude de terem perdido a visão em decorrência de doenças congênitas, embora tenham enxergado em algum momento da vida.

### **3.7 Perfil dos estudantes cegos na Unimontes**

No intuito de obter informações necessárias para conhecer o perfil do acadêmico cego, visando a sua constituição como leitor no Ensino Superior, elaboramos um questionário que consistiu em paradigma metodológico para a análise qualitativa dos dados. Solicitamos aos quatro estudantes cegos o preenchimento do questionário por meio do *WhatsApp*, – aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela *internet* –, para estabelecermos o perfil desses discentes na instituição. Tal solicitação foi feita por esse aplicativo devido à pandemia da Covid-19, que impossibilitou um contato de forma presencial com os alunos. Além disso, todos eles manifestaram facilidade em ler tanto as mensagens quanto os documentos pelo

WhatsApp. Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, atribuímos pseudônimos a cada um deles: Joana, Joaquim, João e José.

Quadro 3: Perfil geral dos estudantes cegos entrevistados

Pergunta	Estudantes Cegos			
	Joana	Joaquim	João	José
Qual a sua faixa etária?	34 a 39	30 a 34	25 a 29	25 a 29
Qual o seu gênero?	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
Sua cegueira é congênita ou adquirida?	Congênita	Congênita	Congênita	Congênita
Qual é a sua cor?	Parda	Parda	Parda	Parda
Você foi alfabetizado em português escrito?	Sim	Não	Sim	Não
Em caso afirmativo, com quantos anos deixou de ler textos impressos?	14 anos	Nunca li.	22 anos	Não fui alfabetizado.
Até que etapa da escolarização seu pai concluiu?	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
Até que etapa da escolarização sua mãe concluiu?	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	Ensino Médio	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano
Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?	Todo em escola pública.	Todo em escola pública.	Todo em escola pública.	Todo em escola pública.

Fonte: Elaborado pela autora.

Inicialmente, observamos que todos os estudantes declararam ser cegos congênitos. No entanto, dois deles foram alfabetizados e deixaram de enxergar e ler textos impressos entre 14 e 22 anos, respectivamente. Na entrevista, constatamos que esses alunos, embora tenham perdido a visão, consideram sua cegueira congênita devido à patologia causadora.

Em relação ao gênero dos participantes, um estudante é do gênero feminino e três do masculino. Ao serem questionados sobre sua cor, todos afirmaram ser pardos. No tocante à faixa etária, todos possuem menos de 40 anos e cursaram o Ensino Médio em escola pública. Quanto à escolarização de seus pais, os alunos alegaram que todos estudaram até o Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), sendo que apenas a mãe de um concluiu o Ensino Médio, o que nos revelou a conquista do direito social à Educação Superior por parte dos pesquisados. Abaixo, o Quadro 4 descreve a situação socioeconômica dos participantes e a condição em relação ao trabalho.

Quadro 4: Situação socioeconômica dos estudantes cegos

Estudante Cego	Pergunta	
	Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?	Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho?
Joana	De 1,5 a 3 salários mínimos.	Não estou trabalhando.
Joaquim	De 1,5 a 3 salários mínimos.	Não estou trabalhando.
João	Até um salário mínimo.	Não estou trabalhando.
José	Até um salário mínimo.	Não estou trabalhando.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a situação socioeconômica, nenhum está trabalhando. Dois informaram que a renda total da família é de até um salário mínimo e dois declararam renda de 1,5 a 3 salários. Observamos que o fato de os estudantes não estarem trabalhando pode configurar a cegueira como um empecilho para a acessibilidade ao mercado de trabalho. O Quadro 5 apresenta questões relacionadas ao incentivo para cursar o Ensino Superior e à leitura na universidade.

Quadro 5: Incentivo para graduação, dificuldades durante a leitura e ações da universidade para leitura

Estudante Cego	Pergunta		
	Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?	Quem foi ou é determinante para enfrentar eventuais dificuldades com a leitura durante o curso superior?	Você conhece ações realizadas pela universidade para contribuir para a prática de leitura? Cite-as.
Joana	Outros membros da família que não os pais.	Colegas, professores do curso e profissionais do serviço de apoio ao estudante da universidade.	Sim. Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI).
Joaquim	Pais, professores e colegas/amigos.	Irmãos, primos, tios ou amigos e colegas de curso.	Não.
João	Professores.	Colegas de curso.	Não.
José	Pais, professores e colegas/amigos.	Colegas de curso e professores do curso.	Não.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntados sobre quem lhes havia dado maior incentivo para cursar a graduação, apenas um aluno citou os professores, dois disseram os pais, professores, colegas e amigos e um estudante mencionou outros membros da família que não os pais.

Destacamos que, em resposta ao questionamento “Quem havia sido ou é determinante para enfrentar eventuais dificuldades com a leitura durante o curso superior?”, apenas dois estudantes responderam “os professores do curso”. Em contrapartida, todos os participantes

responderam que, em relação à leitura na graduação, os colegas do curso os ajudam a enfrentar dificuldades.

Somente um aluno participante respondeu que os profissionais do serviço de apoio ao estudante da Universidade foram determinantes para auxiliá-lo a enfrentar dificuldades com a leitura. Nesse sentido, unicamente, esse mesmo estudante afirmou conhecer ações realizadas pela Universidade para contribuir para sua prática de leitura, especificamente, o NUSI.

Em seguida, conforme apresentado no Quadro 6, questionamos aos estudantes cegos participantes da pesquisa sobre o tempo dedicado à leitura e aos recursos de acessibilidade para ler.

Quadro 6: Horas dedicadas à leitura e aos recursos de acessibilidade para ler

Pergunta	Estudante Cego			
	Joana	Joaquim	João	José
Quantas horas por semana você dedica à leitura?	De uma a três.	De oito a dez.	De quatro a sete.	De quatro a sete.
Em casa, você utiliza algum recurso de acessibilidade para ler?	Sim. O celular e o computador com os leitores de tela ( <i>VoiceOver</i> e o NVDA).	Sim. <i>Talk Back</i> do celular.	Sim. Leitores de tela em celular, <i>notebook</i> e leitura pelo colega.	Sim. <i>Talk Back</i> .

Fonte: Elaborado pela autora.

Todos os estudantes cegos afirmaram utilizar algum recurso de acessibilidade para ler e discriminaram esses recursos, o que nos leva a inferir que o uso desses recursos é determinante para a quantidade de horas por semana, aproximadamente, que esses alunos cegos se dedicam ao estudo, sendo que dois deles disseram ler de uma a três horas, dois de quatro a sete horas e um mais de dez horas por dia. Vale ressaltar que apenas um estudante respondeu “*leitura pelo colega*”, no caso, um leitor, como recurso de acessibilidade, embora todos os estudantes tenham respondido que os colegas foram determinantes para enfrentar eventuais dificuldades durante o curso superior com a leitura. Ou seja, apenas um dos participantes agradeceu abertamente ao colega leitor.

O Quadro 7, a seguir, traz considerações dos estudantes cegos sobre a leitura de textos em por meio do método braille na universidade.

Quadro 7: Leitura de textos em braille na universidade

Estudante Cego	Pergunta		
	Você lê textos em braille?	Se você lê textos em braille, também o faz na universidade?	É relevante a leitura dos textos em braille para a formação leitora na universidade?
Joana	Sim.	Pouco, devido ao grande volume exigido. Para uma página impressa são cinco páginas em braille.	Em parte. A leitura em braille tem que andar junto com outras tecnologias. A leitura em braille é muito lenta para o volume de leitura na universidade, mas é importante para a memória tátil.
Joaquim	Sim.	Não. Porque eu não conseguiria acompanhar a turma, devido à demora da transcrição dos textos, além da leitura ser mais lenta.	Sim. Mesmo sendo o volume de leitura grande, em alguns conteúdos, seria interessante para a prática de leitura em braille.
João	Não leio.		Não tem relevância, porque, além da Unimontes não dispor de material em braille, apenas de equipamentos para adequá-los, [a leitura] ficaria inviável por causa do volume de textos.
José	Sim.	Não leio.	Sim. Mas seria bom ter uma pessoa com formação em braille para nos ajudar na leitura desses textos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando os alunos cegos foram questionados sobre a leitura de textos por meio do método braille, somente um deles respondeu que não lê e esse mesmo estudante respondeu que não seria relevante a leitura de textos em braille na universidade “[...] porque, além na Unimontes não dispor de material em braille, mas apenas de equipamentos para adequá-los, a leitura ficaria inviável por causa do volume de textos”. Destacamos que esse estudante deixou de ler textos impressos aos 22 anos e se apoia em recursos para ler como o leitor e leitores de tela (conforme é demonstrado no Quadro 2). Ou seja, o educando tinha visão normal até os 22 anos de idade. Isso justificaria sua resposta e explicaria uma certa revolta por sua situação.

Ainda a respeito da leitura de textos em braille no Curso Superior, dois estudantes responderam que leem, no entanto, um deles afirma que na universidade lê pouco, devido ao

volume de textos, e esclareceu: “*para cada página impressa, são cinco páginas em braille*”, ou seja, um trabalho cinco vezes maior que o de alunos com visão. Já o outro, apesar de ter dito que lê textos em braille, na universidade ele não lê, porque não conseguiria acompanhar a turma, devido à demora da transcrição, além da leitura com esse método ser mais lenta.

No que se refere à relevância dos textos em braille para a formação leitora na universidade, um estudante respondeu “*em parte*”, pelo fato de a leitura ser “*muito lenta para o volume de leitura de textos que a universidade exige, mas é importante para a memória tátil*” e que a leitura de textos em braille “[...] *tem de andar junto com outras tecnologias*”. Em contrapartida, dois estudantes responderam ser relevante a leitura de textos em braille na universidade, observando que “[...] *mesmo sendo o volume de leitura grande, em alguns conteúdos seria interessante para a prática de leitura e que “seria bom ter uma pessoa com formação em braille” para “ajudar na prática da leitura desses textos*”.

Constatamos, de modo geral, unanimidade nas respostas dos estudantes cegos ao afirmarem que o braille não é operacional para a leitura no Ensino Superior. Porém, detectamos a manifestação de um anseio por um volume maior de textos para leitura em braille na resposta de um estudante, quando este afirmou que “[...] *mesmo sendo o volume de leitura grande, em alguns conteúdos seria interessante para a prática de leitura em braille*”, embora ele não tenha apontado a quais conteúdos estivesse se referindo. E também na resposta do participante que indicou a necessidade de um profissional especializado em braille para assessorá-lo, indicativo de que esse estudante talvez não seja experiente ou proficiente na leitura por meio do referido método. O Quadro 8 sintetiza o fator acessibilidade dos estudantes cegos a textos escritos.

Quadro 8: Acessibilidade a textos escritos

Estudante Cego	Pergunta
	Em atividades na sala de aula, como você faz para ter acesso aos textos escritos?
Joana	Leio os textos antes da aula, depois só participo das discussões.
Joaquim	<i>Talk Back</i> do celular, caso seja PDF, se não, tenho que solicitar ajuda de alguém para transferir os textos para PDF ou ler para eu poder realizar atividades.
João	Em sala de aula não tenho acesso aos textos escritos, acompanho a explicação do professor. E quando recebo os textos, eles estão em formato digital. Em um momento posterior à aula, eu os leio em casa (saliento que o ideal seria recebê-los em dias que antecedessem as aulas, pois assim teria tempo hábil para estudá-los e discutir juntamente com a turma). E nas atividades para entregar na mesma aula, as realizo com o auxílio de um colega de classe.
José	Eu uso o aplicativo quando é texto em PDF, mas, quando é escrito, peço ajuda a alguém.

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a acessibilidade a textos escritos e a manifestação dos estudantes cegos sobre a utilização de recursos tecnológicos para lê-los (Quadro 2), destacamos a necessidade apresentada pelos alunos de que os textos digitalizados fossem disponibilizados com antecedência, uma vez que todos eles afirmaram ler os textos e um estudante, especificamente, destacou: *“saliento que o ideal seria recebê-los em dias que antecedessem as aulas, pois assim teria tempo hábil para estudá-los e discutir juntamente com a turma”*.

A partir das respostas dadas pelos estudantes cegos às questões formuladas (Quadro 7), podemos suscitar outros questionamentos, como: por que os estudantes cegos não recebem os textos anteriormente às aulas? Seus colegas videntes também não recebem os textos antes ou ele, cego, está tendo alguma dificuldade de acesso aos materiais? O estudante cego fez a solicitação formal à coordenação didática do curso para receber os textos previamente? Será que ele foi instruído quanto a isso?

Assim, é possível inferirmos que, caso o envio dos textos digitalizados para estudantes cegos fosse feito com antecedência, eles poderiam se sentir mais incluídos no Ensino Superior.



# A constituição do acadêmico leitor cego no Ensino Superior

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados, buscando apreender nos discursos compreendidos e externados pelos participantes da pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada que privilegiasse as categorias *imagem de si*, a *imagem do outro* e as *estratégias para ler* que os constituem estudante cego leitor no Ensino Superior, em conformidade com as suas narrativas de vida durante a graduação.

Considerando as categorias adotadas para análise, ressaltamos a subjetividade na enunciação dos participantes da pesquisa, sendo que ela “não se limita ao *eu*, mas a um relacionamento de intersubjetividade, firmado entre o *eu* e o *tu*” (BENVENISTE, 2006, p. 87). Nesse contexto, essa relação intersubjetiva é um momento ensejado anterior à gênese da própria subjetividade (WERNER, 2006). Sobre esse fato, Benveniste (2006, p. 87) destaca que “a enunciação só pode acontecer na presença de um outro real ou imaginário”, permitindo a autorreferência daquele que enuncia como *eu* e daquilo a quem referencia como um *tu*.

Na perspectiva de entender os discursos dos acadêmicos cegos, a pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada, procurou estabelecer um roteiro que privilegiasse as categorias *imagem de si*, *imagem do outro* e *estratégias para ler*, conforme demonstrado no Capítulo 3.

Para a compreensão da análise dos dados, consideramos o discurso na multiplicidade de suas dimensões, como orienta Maingueneau (2005). Dessa forma, a análise não considera uma dimensão do discurso em detrimento a outra, mas focaliza os sentidos imbricados em uma relação dialógica.

As questões da entrevista relacionadas ao ingresso no Ensino Superior (Apêndice B) foram direcionadas aos participantes que estão matriculados nos cursos de licenciatura em Educação Física, Letras/Português e Pedagogia, na Unimontes. Ponderando sobre as narrativas dos participantes, a partir de suas respostas, de forma categorizada, detectamos impressões distintas, que ora passamos a registrar nos excertos apresentados.

#### 4.1 Percepção do acadêmico cego ao ingressar no Ensino Superior: *imagens de si*

Com o propósito de analisar a percepção do acadêmico cego ao ingressar no Ensino Superior e as *imagens de si*, devido a delonga e variedade de assuntos no interior das respostas, optamos por fragmentá-las, no sentido de pontuar as partes representativas da organização categórica, observando que cada excerto de resposta pontuada abaixo foi numerado sequencialmente, para melhor analisar e explicar as representatividades.

Nos excertos de 1 a 4, buscou-se entender o sentimento dos participantes ao ingressarem na Unimontes, assim como suas reações diante das primeiras leituras. A essa proposta, o que se pretendeu foi identificar como os cegos projetam a *imagem de si*, a partir das suas experiências de leitura.

Nesse aspecto, os resultados analisados apontaram, na visão dos participantes, alguns entendimentos semelhantes, mas também diferenciados. José, por exemplo, apresenta uma *imagem de si* resvalada no sentimento de medo, de insegurança, assim como uma ausência de garantias, quando compara à escola frequentada anteriormente, onde já identificava algumas dificuldades.

**01** Professora, eu achei dificultoso porque, como já expliquei, até adaptar foi muito demorado, porque a gente achava que não era o que a gente vivenciou em sala de aula [anterior]. Porque só a gente vivenciando que a gente vai ver e poder apontar quais são as dificuldades. Foi um pouco, eu posso falar, temeroso. Até os professores acharem uma forma e, até mesmo, eu achar ajuda da turma, foi muito complicado nessa parte [...] (JOSÉ, 2021).

Inicialmente, percebemos a configuração da cena enunciativa, uma vez que a cenografia foi instituída e definida pelo gênero do discurso “entrevista”, o que levou à dimensão construtiva do discurso, instaurado nesse espaço de enunciação quando o estudante José diz “*Professora*”, demarcando a compreensão de que se trata de uma interação entre professor e aluno, o que condiciona a fala do participante. Tal condicionamento pode ser percebido, inclusive, por meio de elementos metadiscursivos, como em “*como posso falar*”, pois demonstra monitoria e escolha de palavras, provavelmente, derivada da compreensão da cena “interação entre professor e estudante”. Certamente, o pré-construído sobre tal interação, já estando “instalado na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam” (MAINGUENEAU, 2005, p. 92), produz visões sobre o que seria uma cena validada na interação professor-aluno, orientando a entrevista a essa direção.

Na sequência da mesma resposta, José percebe o *outro* como categoria determinante

para o sucesso acadêmico do *eu*. De um lado, os professores necessitam “*encontrar uma forma*”, que não está dada ou esclarecida. Por outro lado, o *eu* precisa mobilizar o auxílio do *outro*, que também não está prontamente disponível: “*até eu achar ajuda da turma*”. É importante perceber como a identidade acadêmica do *eu* vai se constituindo a partir da relação com o *outro*. Isso pode ser percebido, também, a partir do posicionamento de Joana (excerto 02), embora deslocando-se de seu *eu presente*, a participante consiga atribuir ao *eu do passado* parte das dificuldades vivenciadas.

**02** Naquela época, foi no curso de História em 2006, eu me senti perdida porque a gente não tinha muita acessibilidade ainda, naquele momento, as leituras eram mesmo contar com o colega, com ajuda de um, de outro. Aí, assim, a leitura era muito pouca, era mesmo prestar atenção nas aulas e dali poder tirar alguma coisa e, às vezes, a compreensão, como eu acho que por falta de maturidade também, era muito difícil. Às vezes, saia até prejudicada por isso (JOANA, 2021).

A participante Joana comunga com José, no sentido de perceber a relevância da acessibilidade, de uma ausência de autonomia, fazendo com que o *eu* dependa diretamente do *outro*. Até porque, naquele tempo, a leitura era uma atividade controlada pelo *outro* e não pelo *eu*, o que ocasionava limitações: “*assim, a leitura era muito pouca*”.

É perceptível que Joana tem uma *imagem de si* para além de sua deficiência, pois continua a ser um sujeito vivente, pareada com problemas comuns, pois atribui parte das dificuldades de compreensão a um período de mais jovialidade e imaturidade. Dessa forma, verifica-se uma sobrecarga de questões a serem administradas e superadas pela estudante cega, pois, além de ter que lidar com questões exclusivas ao *eu* “*falta de maturidade*”, é preciso ainda lidar com um *outro* que “se encontra na raiz de um [m]esmo já descentrado em relação a si próprio, que não é, em momento algum, passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma” (MAINGUENEAU, 2008, p. 36-37).

Ao falar do ingresso na instituição, João, no excerto 3, a seguir, traz a imagem da expectativa e da frustração ao esperar que no Ensino Superior, pela própria imagem que constrói desse nível de ensino, fosse proporcionado a ele melhores condições de acessibilidade do que as oferecidas nas fases de estudo anterior.

**03** Ó, professora, quando eu ingressei na universidade, eu tinha muitas expectativas, principalmente por se tratar de universidade, então, eu acabei supondo que as coisas seriam mais evoluídas do que o Ensino Médio ou meu Ensino Fundamental, em tese foi, questão de conhecimento é óbvio que foi (JOÃO, 2021).

Neste excerto, João manifesta aspectos de sua compreensão da cena enunciativa e dá amostras da imagem que constrói da instância universidade: um lugar com mais conhecimento e melhores condições de acessibilidade. Ele criou expectativas que resultaram em decepção. Isso tem a ver com a imagem que se constrói da universidade e com a necessidade e desejo de melhor condução do processo a partir de sua singularidade.

A expectativa pelo ingresso também pode ser percebida na fala de Joaquim, a seguir:

**04** Era um sonho porque a gente tinha um professor aqui, tanto que ele inseria a gente nas aulas dele aqui na escola, que eu estudei aqui em Itacarambi. Foi um dos professores de Educação Física que a gente mais participou das aulas. Então, ele já tinha levado a gente lá para dá palestra na Unimontes, acho que umas três vezes, parece, se não me falha a memória, e eu conversei com outro amigo meu, falei: “moço, será que um dia a gente vai poder cursar aqui, fazer alguma faculdade?” Aí quando eu consegui entrar pelo Enem, eu me senti assim realizado. Só que depois, quando eu percebi as dificuldades da faculdade, algumas vezes eu cheguei a pensar em desistir, mas a ajuda dos colegas e dos professores, às vezes a gente conversava e eles davam uma força, assim, se tornava mais flexível (JOAQUIM, 2021).

Antes de Joaquim ingressar na referida universidade, local já visitado por ele e outros colegas com o professor de Educação Física do Ensino Médio, percebia a universidade como algo inatingível, muito difícil. Contudo, o seu desejo de ingresso se manifesta exatamente a partir da relação com um professor, ou seja, da sua relação com o *outro* – um *outro* que ensina, que estimula e diz ser possível ir além. Assim, a expectativa torna-se algo que atravessa também o seu ingresso no Ensino Superior, mostrando que “para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente como simulacro que constrói dele” (MAINGUENEAU, 2005, p. 103).

Considerando que a enunciação é “colocar a língua em funcionamento por meio de um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82), na sua resposta, o participante utiliza o termo “*só*”, que, quando analisado, demonstra-se como marcador temporal da narrativa, apontando um desenvolvimento de ações/transformações que ocorrem no tempo, como: “*era um sonho*”, “*aí quando*”, “*só que depois*”, o que evidencia, além das marcas que ancoram diretamente a situação de enunciação (MAINGUENEAU, 2005), a ancoragem no *outro* ao indicar a quebra de expectativa e possibilidade de desistência do curso baseando-se no apoio do *outro*, isto é, dos professores, colegas e amigos, fazendo com que o rígido se torne flexível e, quem sabe, possível.

Nesse sentido, Joaquim prossegue com a ancoragem da situação de enunciação ao contar com o conhecimento da entrevistadora em relação a certas apresentações em sala de aula, como

o cego fica aquém dos videntes, reconhecendo-se como alguém em desvantagem, com menores possibilidades de desenvolvimento. Para ele, é essencial a conexão pessoal com o *outro*, que compartilha visões e se apoiam reciprocamente. Destaca-se no discurso de Joaquim “[...] *Aí quando eu consegui entrar pelo Enem, eu me senti assim realizado [...]*” a importância das políticas afirmativas a favor da inclusão.

Os excertos 2, 3 e 4, dados à questão inaugural de ingresso no Ensino Superior, permitem interpretar que, nessa fase, há, entre os participantes da pesquisa, um consenso de falta de acessibilidade e dificuldade leitora, o que demonstra, por consequência, um certo afastamento formativo da *imagem de si* sem a presença do *outro*. Assim, a *imagem de si* demonstrada mistura-se entre insegurança, choque de expectativas e a importância da acessibilidade para a continuar o curso de graduação.

No âmbito acadêmico, Nascimento (2015, p. 107) evidenciou que na passagem do estado de excluído a participante, os estudantes com deficiência demonstram “[...] sentimento de insegurança, dúvida, passando pelas dificuldades iniciais, algumas adaptações e chegando até o ponto de ser um usuário efetivo de todos os recursos disponíveis até então somente para os outros, os videntes”, como verificamos no exceto 2.

Não obstante, é de se ressaltar que esse sentimento é passageiro, até que o acadêmico se adapte ao cotidiano educacional, ao mesmo tempo em que a universidade, os professores e os colegas também se adaptem a ele, fazendo surgir novas expectativas e experiências, que proporcionam a projeção de novos sentimentos quando falam de suas vivências de leitura na universidade, atribuindo ao *outro* também um lugar diferenciado.

Os excertos de 5 a 8, a seguir, retratam a percepção que os participantes têm da própria leitura, hoje, após alguns períodos de curso. Como se vê, o *ethos* de sujeito inseguro e receoso dá lugar agora a *ethé* de indivíduos em crescimento, dotados de curiosidade e mais segurança.

**05** Professora, eu posso falar que desenvolvi muito. Até mesmo pra estar conhecendo e comparando alguns textos acadêmicos com os textos do Ensino Básico, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, são uns textos que trazem mais clareza pra gente. E sempre eu me vejo preparando pra ser um profissional no dia a dia (JOSÉ, 2021).

**06** Uai, hoje eu me sinto mais segura, tenho uma tranquilidade maior, apesar de ainda, eu falo que a minha autoestima é baixa, eu preciso acreditar mais em mim, mas eu me sinto bem mais tranquila do que quando eu entrei na universidade (JOANA, 2021).

No excerto 6, José dialoga com a professora pesquisadora e mais uma vez é condicionado por isso ao reafirmar a cenografia “entrevista”. No decorrer da sua fala, atesta o seu próprio desenvolvimento, inclusive, apresentando comparações em relação aos textos da Educação Básica com o Ensino Superior. Com efeito, o desenvolvimento desse estudante na graduação corresponde à constituição do seu *ethos* ao assegurar que se vê preparado para ser um profissional no dia a dia.

Considerando que, para Maingueneau (1997, p. 46), “o que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis”, Joana, no excerto 6, para argumentar sobre o seu desempenho na leitura, demonstra como se sente hoje e ainda sobre o que é necessário superar para crescer, num claro tom reflexivo que é reforçado pelo uso do marcador de emotividade “*uai*”. Vemos, então, a passagem de sujeito perdido, dependente do outro e com sensação de pouco maturidade (ver excerto 2) para a projeção de um *eu* mais seguro e mais tranquilo quanto à leitura acadêmica, embora ainda com visão crítica sobre si “*eu preciso acreditar mais em mim*”.

A seguir, no excerto 7, analisamos a relação do estudante cego com a sua deficiência no Ensino Superior.

**07** [Me sinto] um curioso, porque há muitos textos que tenho vontade de ler, não tenho acesso aos textos tanto por questão de formatação ou até mesmo pelo tempo corrido... que às vezes tenho texto, eu acho o texto interessante, mas pra gente poder ler o texto pras aulas é um tempo muito curto, então eu acabo não conseguindo ler o texto ou não lê-lo por completo e acabo discutindo apenas fragmentos deles na sala de aula com o professor. Então, hoje eu sou um curioso porque tem milhares de livros, de textos por aí, mas eu não consigo lê-los, só fico mesmo na curiosidade de um dia querer compreendê-los (JOÃO, 2021).

Inicialmente, podemos dizer que, tanto no excerto 6 quanto no 7, vemos amostras de que os participantes não se definem apenas a partir da sua deficiência. Joana afirma que apesar de sentir-me mais segura, precisa “*melhorar a autoestima*”, o que pode até estar associado à deficiência, mas, naturalmente, não se circunscreve apenas a ela. João se define como um “*curioso*” que jamais lerá tudo que gostaria, não apenas pela deficiência, mas também pela falta de tempo – que precisa ser problematizado dentro de um quadro de acessibilidade.

Em 7, especificamente, reflexões sobre o tom, o caráter e a corporalidade que estão na base da definição de *ethos* nos ajudam a compreender melhor tanto o que está posto quanto o que está pressuposto no excerto. Considerando que “o tom está necessariamente associado a um caráter e a uma corporalidade” (MAINGUENEAU, 1997, p. 46), o *eu* que se expressa em 07 manifesta um tom notadamente *desejante* e definido por um *querer mais*. Nessa perspectiva,

o corpo que se projeta para a audiência não é com deficiência, mas um corpo que se lança ao mundo *esperando mais*. Em adjunção, o caráter que se manifesta é o de alguém em busca de um *dever* ainda não consumado, mas intencionado. Logo, o *ethos* de sujeito curioso está também associado à certa corporalidade marcada pela ausência de acessibilidade para ler, derivada de aspectos tecnológicos ou em decorrência do tempo reduzido para esse fim, o que incorre no que chamamos de *impedimento de desenvolvimento*.

Nesse aspecto, entendemos que o interesse e curiosidade, o tempo curto para leitura, a impossibilidade de concluir as leituras obrigatórias e, ao mesmo tempo, o desejo de ler e conhecer mais pode incorrer por diversos motivos: questões derivadas da acessibilidade precária? Da dinâmica do meio acadêmico? De sua vida pessoal? Não obstante, as razões não importam, mas sim o que o estudante cego poderia fazer diante em um cenário de maiores oportunidades.

Em 8, Joaquim pontua mudanças decorrentes da expansão de conhecimento, proporcionada pela universidade e pelo universo da leitura.

**08** Assim, às vezes, a gente muda um pouco a forma de pensar porque a gente consegue absorver muito conhecimento, apesar das dificuldades que tem, mas a gente percebe que a gente muda a maneira de pensar, de agir. Eu acho que essa mudança é para qualquer ser humano, independentemente de ser portador de uma deficiência ou não (JOAQUIM, 2021).

Diante do excerto 8, recorreremos ao entendimento de Maingueneau (2008, p. 15) sobre o fato que “se o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, não se pode ignorar [...] que o público constrói representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale”. Desse modo, definimos o *ethos* pré-discursivo. Nesse caso, o enunciado de Joaquim nos remete à necessidade de o sujeito desconstruir um eventual *ethos* pré-discursivo, manifestado na audiência. Essa imagem prévia associa deficiência à dificuldade de aprendizagem e considera que um estudante cego talvez fosse menos tocado pelas transformações que o conhecimento produz. Contra-argumentando essa visão e já marcando a sua posição de ser humano para além da deficiência, o sujeito afirma que “essa mudança é pra qualquer ser humano, independentemente de ser portador de uma deficiência ou não”, de forma a também eliminar uma outra interpretação possível que consideraria que a “transformação” estaria associada a uma condição de *déficit* do sujeito, que precisaria expandir-se devido à deficiência e não de um processo a que todo ser humano se submete quando em situação de aprendizagem (interpretação posta pelo sujeito). Nessa perspectiva, Joaquim discorre sobre a transformação erigida pelo



conhecimento, expressando-se sobre os efeitos da leitura ao projetar sua imagem em direção ao que se espera do Ensino Superior.

Tudo isso nos mostra que cada um dos participantes descreve uma perspectiva para a questão apresentada sobre o ingresso no Ensino Superior e sobre as transformações percebidas no hoje, como:

- Insegurança - Excerto 4: “[...] *Só que depois, quando eu percebi as dificuldades da faculdade, algumas vezes eu cheguei a pensar em desistir [...]*” (JOSÉ, 2021).
- Curiosidade - Excerto 7: “[...] *Então, hoje eu sou um curioso porque tem milhares de livros, de textos por aí, mas eu não consigo lê-los, só fico mesmo na curiosidade de um dia querer compreendê-los*” (JOÃO, 2021).
- Igualdade - Excerto 8: “[...] *gente percebe que a gente muda a maneira de pensar, de agir. Eu acho que essa mudança é pra qualquer ser humano, independentemente de ser portador de uma deficiência ou não*” (JOAQUIM, 2021).

As questões acima podem ser entendidas como um modo de reivindicação de uma identidade acadêmica por parte dos sujeitos. Segundo Woodward (2000), o indivíduo não nega que a identidade tem um passado, porém, reconhece a necessidade de reconstruí-la constantemente e, por conseguinte, sofrer uma transformação constante.

## 4.2 Sobre o papel do *outro*

Dando sequência às entrevistas, as questões a seguir buscaram realçar as *imagens do outro* produzidas pelos participantes da pesquisa, considerando como tais a própria instituição universitária, os professores e os colegas, de modo a flagrar como são construídas no bojo das reflexões sobre o processo de leitura de cada participante. Diante disso, buscou-se saber para além dos aplicativos utilizados, as maneiras pessoais utilizadas para a leitura de textos. A trinca de excertos abaixo explica esses aspectos.

**09** [...] Inclusive, o NUSI começou até a gravar uns livros em áudio, só que a gente achou muito problema na conversão dos áudios. Eram uns áudios muito cheio de efeitos, eram textos sem tonalidade. Inclusive, me fez até lembrar quando a senhora deu aula pra gente, eu tive até um texto da senhora que foi convertido de uma forma incoerente. A conversão deles não era bem acessível. Eu achei muito ruim a conversão deles, é uma voz muito artificial como se fosse aquela voz de computador. Essa forma que eles tentaram adaptar não deu certo (JOSÉ, 2021).



**10** No decorrer do curso, eu contava mesmo era com o NUSI e, assim, combinava com a colega pra estudar e, mais no final do curso, eu consegui comprar o computador. Só que o computador naquela época ainda não tinha acessibilidade que tem hoje, nem todos os materiais eu tinha acesso porque quando escaneava, às vezes, a leitura ficava ruim ou então tinha aquela questão de imagens, hoje ainda não lê muita coisa de imagem não, mas já lê bastante (JOANA, 2021).

**11** [...] eu procurava sempre tá atrás do professor pra eu poder pegar o texto antecipado, ora eu conseguia, ora não. Quando não conseguia, era essa estratégia de poder compreender o texto na explicação do professor, mas isso eu já fazia há muito tempo, desde antes de eu chegar aqui na universidade (JOÃO, 2021).

No excerto 9, José atribui relevância ao Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI) da Unimontes e ao professor. Isso demonstra a constituição da *imagem do outro* e nos remete a Maingueneau (2008) quando diz que o *outro* não se trata de um fragmento localizável ou da figura de um interlocutor. O *outro* é “aquela parte de sentido que foi necessário que o discurso sacrificasse para constituir sua identidade” (MAINGUENEAU, 2005, p. 39).

Dessa forma, no excerto 9, o discurso de José nos indica que, sem o *outro* – universidade e professor – não existe a identidade discursiva, na qual esse outro encontra-se diluído no estudante cego para a constituição da sua própria imagem.

Considerando que não existe discurso que não seja afetado pela memória e historicidade e muito menos discurso sem interdiscurso, observamos que a fala de Joana é perpassada pelo *outro* quando ela diz: “No decorrer do curso, eu contava mesmo era com o NUSI e, assim, combinava com a colega pra estudar [...]”. Logo, a estudante constitui a *imagem do outro* a partir da sua memória e historicidade na universidade, nesse caso, instituição e colega, e esse discurso nasce imbricado em uma relação dialógica com outros que impede, conforme Maingueneau (2008, p. 19), que o discurso seja como uma “dispersão de ruínas”.

Destaca-se o no discurso de Joana: “[...] nem todos os materiais eu tinha acesso porque quando escaneava, às vezes, a leitura ficava ruim [...]” (JOANA, 2021). A acessibilidade favorecida pelo *outro* advinda da tecnologia, ainda é precária diante das limitações.

Observamos, no discurso de João, a modificação da forma pela qual toma o discurso, uma vez que este não é autônomo, fechado em si mesmo. Sendo na relação com outras formações discursivas que o discurso se constitui, o estudante demonstra a composição da imagem do professor como pouco inacessível, ao dizer: “eu procurava sempre tá atrás do professor pra eu poder pegar o texto antecipado, ora eu conseguia, ora não”, sendo esse

discurso formado no interior do interdiscurso inscrito na perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que não é marcada na superfície linguística (MAINGUENEAU, 2008).

Constatamos nos dados dos excertos 9, 10 e 11 três figuras de *outro*: aquele que busca ajudar, mas nem sempre consegue (NUSI) e a ajuda funciona transitoriamente (temporariamente), o colega, aquele cujo apoio aparece como “muleta” e o professor, que alicerça a ausência do texto.

Nos excertos 12, 13, 14 e 15, seguimos discorrendo sobre a constituição da imagem do cego leitor a partir da *imagem do outro*, especialmente o professor.

**12** Quando eram questões pra serem resolvidas dentro da sala de aula, alguns professores ficariam com a turma até os dois primeiros horários, depois eles dispensavam a turma pra biblioteca e reservavam aqueles últimos horários pra estar fazendo esse recurso de leitura, pra eu poder estar compartilhando, participando, assim como todos. Então, esses dois horários os professores já conversavam com a turma, se a turma era de acordo. Também tinha esse relacionamento com a turma e, se a turma concordasse que sim... A turma sempre foi uma turma bem flexível, então, os dois últimos horários eram reservados pra mim e aquele professor dentro da sala de aula (JOSÉ, 2021).

**13** Os meus professores contribuíram voltando ao tema, por exemplo, quando pedia de novo pra repetir, aí eles voltava ao tema, falava, tentava explicar e aí, através da explicação, que eu tentava compreender o que eles estavam falando, e estão falando vendo que eu tô na universidade ainda (JOANA, 2021).

**14** Professora, as discussões dos textos em sala de aula, dos professores, como elas são bem pontuais, isso nos ajuda bastante, eu me apego muito à explicação do professor. Então, eu acho que essa explicação aguerrida da discussão em sala com os colegas, mesmo sem eu ter lido o texto, sem eu ter tido acesso ao texto, isso contribui bastante porque uma coisa que é bem interessante pra nós, deficientes visuais, é o saber ouvir e essa questão de você saber ouvir nos ajuda bastante. A gente consegue gravar mais coisas do que a gente lê [...] (JOÃO, 2021).

**15** Vai ter TCC, monografia e isto vai acarretar um pouco, sabe? Porque mesmo que os colegas ajudam muito e os professores, alguns são flexíveis, mas eu percebo que eu vou ter essa necessidade de professor de apoio, principalmente agora na reta final (JOAQUIM, 2021).

No discurso acima (excerto 12), José elege a importância de professores que procuravam ficar, a partir de determinado tempo de aula<sup>13</sup>, somente com os acadêmicos cegos, ou seja, dispensavam a turma para o desenvolvimento de atividades na biblioteca, para dar melhor suporte ao acadêmico cego, sem deixar de ressaltar a cooperação da turma, o que contribuía

---

<sup>13</sup>Algumas disciplinas são ofertadas na Unimontes em módulos de quatro horários seguidos.

muito para a interrelação professor/aluno. Essa relação entre professor, colegas e aluno cego contribui, sobremaneira, para a constituição da imagem de pessoas que promovem a inclusão.

A esse respeito, Maingueneau (2008, p. 37) destaca que o *outro* não está para o mesmo discurso como efeito de uma constituição autocentrada e externa, mas está “na raiz de um [m]esmo sempre já descentrado em relação a si próprio”. Ou seja, professores, colegas e instituição fazem parte da constituição própria do estudante cego como sujeito do conhecimento.

Joana (excerto 13) realça a flexibilidade dos professores para voltar ao tema ou mesmo repetir a explicação do texto. Esse apoio na explicação oral do professor para compreensão dos textos produziu no acadêmico cego o sentimento de pertença ao domínio discursivo acadêmico. Vemos, aqui, a cenografia de aula se sobrepor numa clara definição de papéis professor-aluno.

De acordo com Maingueneau (2006), a cenografia é “[...] ao mesmo tempo fonte do discurso e aquilo que ele engendra; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la, estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente a cenografia exigida para enunciar como convém” (MAINGUENEAU, 2006, p. 87-88). Desse modo, a cenografia “sala de aula” não é somente um cenário, é a enunciação que, ao se desenvolver, constituiu o *ethos* discursivo da estudante Joana “universitária” a partir do *outro* presente na cena de enunciação ao afirmar: “*e estão falando vendo que eu tô na universidade ainda*” (JOANA, 2021).

João, por sua vez, destaca os professores em relação à capacidade explicativa, o que leva o acadêmico em questão a compreender melhor por meio dessa explicação. Nesse contexto, o apoio na explicação oral do professor produz melhor efeito de aprendizagem para o estudante cego. Associando o discurso desse estudante ao da Joana no excerto 21, notamos que ambos se apoiam no *outro* – o professor – para compreender os textos e, conseqüentemente, constituírem o *ethos* discursivo de universitários a partir da compreensão do texto, favorecida pela exposição oral do *outro*, nesse caso, o professor.

João constitui a *imagem do outro*, no caso o professor, como flexível. Essa constituição é definida devido a um interdiscurso que define o docente como detentor do saber-poder na sala de aula, cabendo a ele a decisão sobre os processos. Ser flexível, aqui, significa atentar-se para o outro, no caso, o estudante cego, e alterar definições em favor das necessidades desse sujeito.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a identidade do acadêmico cego não se baseia exatamente na compreensão do texto em si, mas, sobretudo na forma de absorvê-lo por meio da interação com o meio, no caso, professores e colegas.

Observamos que é pela interação comunicativa, o enunciador (professor) é parte integrante da formação da identidade do destinatário (acadêmico cego). Nessa perspectiva, Charaudeau (2009) explica que é mesmo impossível constituir uma *imagem de si* alheia ao *outro*.

Focalizamos, a seguir, de que maneira os colegas contribuem ou não para a projeção de *si* como sujeito da leitura. As respostas foram distribuídas nos excertos de 16 a 18.

**16** Assim, lá a gente começou com um volume até bom, eles ajudaram até mesmo por meio de trabalho em grupo. E, esse aplicativo que a gente usa, ele é um aplicativo que, às vezes, a gente acha que incomoda a pessoa que está ao lado. Então, quando era trabalho em grupo, eu sempre entrava em grupo diferente pra não estar naquele mesmo grupo. Então, assim posso afirmar que a turma toda, de uma forma, contribuíram comigo nessa parte (JOSÉ, 2021).

**17** Os meus colegas faziam muita leitura pra mim também e faz até hoje. Hoje elas, acho por falar muito em temas relacionados à inclusão, à acessibilidade, hoje se preocupa mais. Elas fazem leituras, faz descrição de imagens, faz leituras de texto. Tenta ajudar de uma forma ou de outra. Agora mesmo, que estamos na pandemia, eles me perguntam se está tranquilo, se eu estou conseguindo acompanhar, se está tudo bem. Aí é dessa forma. E o que eu não consigo, eu vou perguntando também pra elas (JOANA, 2021).

**18** Na leitura dos textos que os professores disponibilizavam em sala de aula, os colegas faziam as leituras em dupla, então, isso já me ajudou bastante, por mais que eu não tenho o texto em mãos, mas eu tinha a oportunidades de apreciar a leitura do colega, então isso já contribuía bastante. A mesma coisa pras atividades interpretativas que eu fazia com os colegas, eles faziam as leituras dos textos, depois eles liam as perguntas e eu respondia, e eles passavam pra transcrição (JOÃO, 2021).

Observamos, nas palavras de José, que os colegas eram prestativos e o ajudavam de fato. Porém, em virtude da utilização de um aplicativo para realização das leituras, esse participante tinha a preocupação em não incomodar o outro. Assim, a partir de Maingueneau (2006, p. 270), estabelecemos a relação de que esse estudante constitui o *ethos* de “preterido” em função da imbricação entre um *ethos* pré-discursivo (preterição) e um *ethos* discursivo, dito e mostrado (incômodo), com a associação de estereótipos advindos da sua deficiência visual. Para o autor, a identidade deve estar em concordância com a cena de enunciação que manifesta em seu discurso e que, em consequência, deve ser validada ao mesmo tempo em que a constrói.

Recorrendo aos estudos sobre as representações sociais, podemos além de compreender, identificar o modo que as pessoas interpretam o mundo no qual estão inseridas. Logo, percebemos que o discurso da estudante Joana (excerto 17) aponta para a diferença de postura de seus colegas em época precedente, em função de maior conhecimento sobre a inclusão de pessoas com deficiência, tanto que, nesse mesmo discurso, a estudante cita certa preocupação por parte dos colegas durante as atividades remotas.

Nesse sentido, a constituição da *imagem do outro* está relacionada, conforme Charaudeau (2006), também às representações sociais, visto que essas representações são mecanismos de construção do real que permitem conhecer a realidade delineada pelos saberes sociais, que são “maneiras de dizer” e auxiliam a construção do pensamento sobre o mundo, ou melhor, sobre os sujeitos no mundo.

A leitura desenvolvida em duplas muito contribuiu para que João (excerto 18) captasse o entendimento do texto. Essas ações dos colegas foram fundamentais para o melhoramento da condição de leitor, mesmo porque, as estratégias de trabalho em equipe ou dupla beneficiavam o estudante cego indiretamente.

As pessoas cegas interagem com o mundo letrado por meio da percepção tátil-auditiva. Apesar do sistema braille representar o acesso ao conhecimento do código da leitura, no Ensino Superior, esse acesso ocorre, majoritariamente, de forma auditiva. No discurso de João, nota-se que o conhecimento é acessado por meio das estratégias de trabalho em equipe ou em dupla que, indiretamente, beneficiaram o estudante cego.

Posteriormente, procedemos a análise das estratégias de leitura e as estratégias para ler nos discursos dos estudantes cegos para a sua constituição como leitores no Ensino Superior.

#### **4.3 As estratégias para ler e as estratégias de leitura na constituição do estudante cego leitor**

Na sequência das entrevistas (excertos 19 e 20), buscamos identificar como os participantes fazem para compreender os textos, isto é, como é o envolvimento ou se utilizam os aspectos cognitivos de leitura, estratégias para ler ou estratégias de leitura e qual é o papel do *outro* nessa compreensão.

Embora na entrevista tivéssemos perguntado claramente sobre as estratégias de leitura que os sujeitos utilizavam para compreender textos acadêmicos, os dados nos revelaram que os participantes não compreenderam a questão, talvez por desconhecimento da expressão. Assim, foi necessário marcar uma nova reunião, dessa vez com todos juntos, usando a formação de grupo focal como metodologia complementar, para esclarecer aos sujeitos o que precisávamos saber.

Considerando que a leitura é um processo dinâmico entre o que se reconhece no texto e o que se apropria dele, revelando estratégias de produção de sentido que possibilitam a interação entre sujeito e linguagem, observamos não haver, para os estudantes cegos, clareza do que sejam estratégias de leitura ainda que tenhamos explicado em outros termos. Segundo Solé (1988), estratégias de leitura permitem compreender e interpretar de forma autônoma textos lidos, já que o leitor utiliza seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos do texto como habilidades relacionadas aos aspectos cognitivos da leitura e mobilizam pequenas ações para contornar problemas de compreensão. Desse modo, percebemos que os estudantes confundem estratégias e leitura e recursos de acessibilidade para ler.

**19** Às vezes, quando é um texto que se trata em relação à universidade, a gente tenta buscar outros meios de recursos para estar entendendo o texto. Eu mesmo, no meu caso, eu sempre costumo procurar uns vídeos relacionados, dentro daquele conteúdo. Aí, através daquele vídeo, eu observo os pontos que têm no texto e volto a ler o texto novamente. Aí, eu consigo captar algo que o texto está pedindo (JOSÉ, 2021).

**20** A tática que eu uso pra poder ter um entendimento, às vezes, eu volto ele umas duas, três vezes. Porque, em PDF, o aplicativo lê bacana e aí, de acordo o meu entendimento do que tá ali dentro, se eu não conseguir ter uma boa interpretação, eu, às vezes, vou pesquisar o assunto lá na *internet*, dou uma pesquisada porque aparece alguns textos sobre o assunto. Às vezes alguma coisa que não tá bem, que pra mim não tá bem clara, eu vou lá pra especificar pra mim ver o que é (JOAQUIM, 2021).

Destacamos que, enquanto José e Joana (excerto 9 e 10) identificaram como estratégia para ler a iniciativa do NUSI em converter os textos escritos em áudio – embora José enfatize que a má qualidade dos textos escritos compromete a qualidade do áudio – João, por sua vez, não conseguiu perceber que procurar o professor para obtenção de textos antecipados para estudá-los em casa já seria uma estratégia positiva para sua compreensão do texto (excerto 11). Esses discursos nos indicam a contradição entre estratégias para ler e estratégias de leitura, por esses estudantes.

Em relação ao excertos 19, identificamos na resposta dada por José que ele se utiliza do termo “ler” mesmo quando se trata de material em que o texto é ouvido “*volto a ler o texto*

*novamente*”, o que não deixa de ser relevante, pois, para o cego, a leitura é desenvolvida, nesse caso, por meio da audição dos textos (recurso que depende de *si*), do ledor (recurso que depende do *outro*) ou da leitura braille (recurso tecnológico que depende da instituição)<sup>14</sup>.

Observamos que Joaquim (excerto 20) considera a leitura de textos por meio de aplicativos de voz como uma estratégia de leitura. Dessa forma, ao pontuar a utilização de aplicativos de voz para ler, ele procura demonstrar como compreende os textos, buscando fontes complementares de expansão de conhecimento prévio. Ao dizer “[...] *se eu não conseguir ter uma boa interpretação, eu, às vezes, vou pesquisar o assunto lá na internet, dou uma pesquisada porque aparece alguns textos sobre o assunto*” (JOAQUIM, 2021), o estudante utiliza de uma estratégia de leitura para alimentar o sistema de conhecimento cognitivo.

Fica, então, frisada a estratégia que busca alimentar o sistema de conhecimento, ou seja, assistir (ouvindo) aos vídeos no intuito de buscar conhecimento prévio, que é também uma estratégia utilizada por videntes. Nessa perspectiva, observa-se que a discussão passa a constituir-se algumas vezes do que é decorrente da deficiência e outras vezes do que é decorrente de atividades inerentes ao Ensino Superior, como veremos a seguir.

Para Kleiman (2000, p. 13), “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Logo, Joaquim busca o conhecimento prévio, essencial à compreensão, pois é a partir dele que conseguirá fazer inferências e compreender as informações que estão implícitas nos textos.

Nesse sentido, podemos identificar que a compreensão dos textos por parte do acadêmico cego depende, inicialmente, da audição (de tornar o texto acessível). Apenas depois disso que é possível pensar em estratégias para a compreensão – atividade que fica desfocalizada em decorrência da necessidade da primeira. Fica perceptível que a necessidade premente dos sujeitos terem acesso ao conteúdo do texto, seja por meio de recursos tecnológicos como aplicativos ou impressora braille, seja por meio de colegas e professores, atrofia as estratégias individuais de apoio à compreensão que o sujeito poderia vir a desenvolver.

---

<sup>14</sup> Estamos considerando três tipos de recursos: aquele que, embora tecnológico, depende de *si* (aplicativos que leem a tela); aquele que provém do *outro* (leitura de um colega) e aquele que provém de uma tecnologia que ele não detém (a impressora braille).



Nos excertos a seguir enfatizamos os discursos dos estudantes sobre o uso das tecnologias como recursos de acessibilidade à leitura.

#### **4.4 A acessibilidade à leitura pelos estudantes cegos**

Nos excertos posteriores, procuramos identificar como os estudantes cegos tem acesso à leitura, ou melhor, como se dá a acessibilidade à leitura por esses alunos no domínio discursivo acadêmico, de modo que, conforme Street (2014), todos aqueles que interagem com grupos sociais aprendem sobre as práticas letradas desses grupos.

**21** Eu tenho instalado no notebook, no celular, o leitor de tela. Do celular é o Talkback que já vem do próprio fabricante do telefone. No computador eu uso dois leitores de tela que é o Dozvox e o NVDA que tem disponível no NUSI, e aí eu faço a leitura deles em formato de Word ou TXT pra poder facilitar a leitura, aí a gente não consegue transformar ele pra um PDF pesquisável, mas pra fazer as leituras e pra computador (JOÃO, 2021).

**22** Posso falar que alguns professores tentaram, buscando recursos, mesmo como esses áudios [...]. Só que não deu certo, aí chegou da gente conversar que os áudios convertidos não estavam dando resultado e que eu preferia a leitura por meio de um aplicativo ou por meio de um colega na sala de aula, como sempre um colega disponibiliza pra estar fazendo a leitura (JOSÉ, 2021).

Nota-se que João (excerto 21) especifica os aplicativos de voz que utiliza como estratégia para ler os textos. Nesse excerto, o NUSI da Unimontes volta a ser citado e configurado como apoio para acessibilidade ao estudante cego ao dispor de um desses aplicativos de voz para conversão do texto escrito em áudio.

Nesse sentido, notamos que o estudante João entende os aplicativos como um recurso tecnológico que lhe permite ter capacidade funcional para ler e o NUSI como um serviço que o auxilia a usar tais recursos para também ler. Trata-se, portanto, de estratégias para ler, não precisamente de estratégias de leitura.

No excerto 22, embora o professor tenha tido a iniciativa de disponibilizar os textos impressos convertidos em áudio, José não obteve sucesso na compreensão, preferindo utilizar-se de outro aplicativo de voz ou a leitura por um leitor. Isso nos leva a inferir sobre a má qualidade dos textos impressos apresentados ao NUSI para conversão em áudio. Como estratégias para ler, o estudante busca outros recursos, como aplicativos e o leitor. Entendemos aqui o leitor como um recurso para ler, dessa forma, o colega de sala também se transforma nessa figura, ocasionalmente, ainda que não tenha o preparo profissional para tal.



Silva (2013) esclarece que, muitas vezes, os leitores representam a única opção para que os estudantes cegos prossigam nos estudos ou tenham acesso a determinados conhecimentos, principalmente para aqueles que não possuem a fluência em realizar leitura braille. O autor ainda esclarece que a leitura para o aluno cego exige técnicas que favoreçam a compreensão do texto. A entoação da voz, a decodificação dos detalhes dos recursos gráficos e fotográficos, as notas de rodapé, alguns sinais de pontuação (aspas, parênteses, travessão) devem ser lidos para demonstrar os destaques do texto. Quando o colega se torna leitor na sala, é provável que esses aspectos não sejam considerados, embora isso certamente seja pouco significativo para o cego diante do apoio voluntário que recebe.

Quanto ao discurso sobre os recursos tecnológicos que os estudantes usam para ler, foi enunciado por eles (excerto 21 e 22) ao serem questionados se no decorrer do curso desenvolveram alguma estratégia para ler. Não era nossa expectativa que os participantes fizessem essa diferença. Ao contrário, essa diferença foi feita por nós justamente ao perceber que, ao pontuar estratégias de leituras, alguns sujeitos se referiam a estratégias para ler (estratégias de acessibilidade para conseguir ler os textos).

A questão seguinte, abordada nos quadros de 23 a 25, procurou entender, em conformidade com o estudante cego, de que maneira as ações da instituição o ajudaram ou não na promoção de sua condição de leitor. O excerto 23 retoma a qualidade da técnica para a garantia da acessibilidade.

**23** A ação da universidade que eu percebi é o que já existe mesmo dentro da universidade, que é o NUSI que já é o núcleo de apoio mesmo à inclusão. Como que é? Núcleo de Apoio Sociedade Inclusiva que existe dentro da universidade, mas, assim, eu acho que eu fui tratado no geral como todos (JOANA, 2021).

Destacamos, no excerto 23, que, para Joana, o NUSI corresponde à única ação de inclusão da instituição. Nesse sentido, a *imagem do outro*, no caso a da instituição, não se constitui de forma integral, por ser o NUSI a única política de inclusão que a acadêmica conhece na universidade, mimetizando o NUSI à instituição e vice-versa.

Por conseguinte, recorremos a Sasaki (1997) para destacar o conceito de inclusão social. Segundo o autor, trata-se de

[...] um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na

mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI,1997, p. 42).

A amplitude desse conceito não se aplica integralmente à vivência que a aluna tem de inclusão escolar, visto que o direito social de acesso à educação não é contemplado na imagem da universidade inclusiva construída por Joana, mas se circunscreve ao NUSI.

**24** Ó, professora, a gente tem o NUSI, que eu acho que seria o nosso passo principal, primordial pra essas leituras, que a gente teria os textos adaptados, a gente teria um acompanhamento pra isso, mas acaba que é muito complexo essas questões porque, assim, no NUSI tem profissionais que podem estar nos ajudando, mas acontece que, infelizmente, não tem um profissional específico pra ficar apenas no NUSI pra fazer isso. Então, a gente tem que tá dividindo o nosso tempo com o tempo do profissional que tá no NUSI, que ele também divide o seu tempo trabalhando em outro setor ou com um outro cargo de administração dentro da Unimontes e isso acaba dificultando um pouco mais pra poder a gente ter esse conforto de leitura. Então, não é que não ajuda, mas também ajuda é muito pouco (JOÃO, 2021).

No caso de João, verifica-se uma sequência de verbos no futuro do pretérito, que nos leva a buscar o significado do seu enunciado. Embora exista o serviço de apoio à leitura para o estudante cego no NUSI, há uma relação de insuficiência expressa pela conjunção adversativa “mas” – “*mas acontece que*” – após a sequência desses verbos ao afirmar que existe a ação cooperativa do NUSI na visão do estudante, todavia, não ajuda tanto, por indisponibilidade de pessoas.

Como para Maingueneau (2008, p. 87) “o [o]utro ocupa a mesma cena do [e]u”, podemos observar que no mesmo espaço discursivo que se dá a relação do estudante com a universidade é o local onde tanto o estudante quanto a instituição se constituem. Nesse encadeamento, a imagem da instituição constituída pelo estudante ocorre em uma relação de oposição a uma política afirmativa de inclusão, nesse caso, o NUSI.

A seguir, evidenciamos o discurso de Joaquim ao ser questionado sobre de que forma as ações da universidade, dos professores e dos colegas o ajudou – ou não – a se tornar um leitor no Ensino Superior, considerando as suas necessidades de estudante cego.

**25** Ajudou. Assim, os professores e os colegas ajudaram. Teve um colega mesmo na faculdade que ele até me mandou um aplicativo, só que eu não consegui dominar a ferramenta que ele mandou, mas eles fizeram o possível pra ajudar, eles mandaram, às vezes, PDF, foi através disso aí que eu comecei a perceber que o PDF ia facilitar (JOAQUIM, 2021).

Sem desconsiderar o acesso às informações que se dão apenas por meio da leitura mediada pelo leitor, estamos vivendo a época de acessibilidade por novas tecnologias destinadas a indivíduos cegos. A importância das tecnologias assistivas é atribuída por Joaquim,

no excerto 25, quando ele destaca como a ação dos professores e colegas, considerada como contribuição do *outro*, foi decisiva para o uso do PDF como base para a leitura de tela.

Como podemos observar, os sentimentos dos participantes são distintos, sem um padrão que coadune com as percepções individuais. Há um entendimento de José em reconhecer o empenho de alguns professores para auxiliá-los, buscando recursos, como a transcrição de materiais em áudio, a relevância dos aplicativos e até a participação de leitores representados por colegas em sala de aula. Joana destaca o NUSI existente na universidade; João, por sua vez, além de enfatizar o NUSI, assevera que a ajuda da instituição ainda é pouca. Quanto ao pesquisado Joaquim, este afirma que professores e colegas se esforçam para auxiliá-lo na condição de acadêmico cego leitor, de uma maneira determinante.

Assim, e por meio desses atores auxiliares dos acadêmicos cegos pesquisados, é que esses cegos leitores se constituem no Ensino Superior. O *outro*, professores, colegas e instituição, configuram a possibilidade de acesso ao conhecimento entre o estudante cego e o mundo real, especialmente no domínio acadêmico.

A esse respeito, é relevante retomar a inspiração de Moran (2012), de que no ato de educar importa o destaque tanto aos professores quanto aos colegas que participam da aprendizagem do acadêmico cego, ou seja, de serem partícipes no processo de capacitar o cego a transformar sua vida. Destaca-se, também, nessa questão e em outras da entrevista, uma percepção da relevância dada às tecnologias assistivas, corroborando as ideias de Nogaro e Cerutti (2016), que destacam a importância dessas tecnologias, principalmente na atualidade, quando as demandas da sociedade informacional e global impõem a prioridade dos saberes, habilidades e competências, especialmente dos atores educadores e educandos.

Nesse contexto, abarcando o entendimento sobre a *imagem do outro*, a questão 9 da entrevista (vide Apêndice B) possibilitou que os participantes falassem sobre seus professores, como eles contribuíram – ou não – para sua condição de leitores, cujos excertos são apontados nos quadros 21 ao 24, e privilegiam a subjetividade dos participantes, levando em consideração a interpretação de cada um, dessa vez, em relação aos docentes.

Nos excertos a seguir, procedemos a análise dos discursos dos estudantes cegos sobre a acessibilidade à leitura.

**26** Na leitura dos textos que os professores disponibilizavam em sala de aula, os colegas faziam as leituras em dupla, então, isso já me ajudou bastante, por mais que eu não tenho o texto em mãos, mas eu tinha a oportunidades de apreciar a leitura do colega, então isso já contribuía bastante. A mesma

coisa pras atividades interpretativas que eu fazia com os colegas, eles faziam as leituras dos textos, depois eles liam as perguntas e eu respondia, e eles passavam pra transcrição (JOÃO, 2021).

**27** Se a gente já tinha o recurso tecnológico no PDF, então a gente passou a envolver mais com a leitura porque a gente está estudando de uma forma remota. Então isso nos chama atenção de ler mais um pouco, de buscar mais dentro da leitura. Eu acho que... eu tenho certeza que foi bem mais evoluído. Não que dentro da sala não foi evoluído, mas essa forma de pandemia deixou a gente mais habilitado na leitura (JOSÉ, 2021).

**28** Na pandemia, eu aprendi a conviver mais com as tecnologias. Assim, foi agora que mais me ajudou a ter esse contato porque parece que, no início, eu nem acreditava que as tecnologias iam me ajudar bastante assim. Eu achava que ia ser sempre aquela mais atrasada e, mesmo que eu estava com o celular, eu não sabia usar os recursos e aí agora eu fui aprendendo a usar (JOANA, 2021).

**29** Ó, professora, foi bem complicado porque hoje as leituras eu faço todas pelo computador, então isso acabou trazendo um pouco mais de insegurança na leitura do texto e também um pouquinho mais de trabalho porque, assim, quando o professor disponibiliza o texto que ele não estava no formato acessível, eu levava no NUSI e fazia a transformação do texto. Hoje não tenho esse suporte a todo momento, tenho uma professora que está me dando esse suporte, mas, é como eu disse, ela também tem as outras obrigações dela e aí a gente tem que entrar num consenso (JOÃO, 2021).

**30** Então, continuo usando os aplicativos, o Google Meet, sala do Classroom no Google, sala de aula, grupos de WhatsApp. Foi mais frequente esse uso, antes da pandemia a gente usava só grupo de WhatsApp, mas na pandemia todo mundo teve que usar o Google Meet, usar como sala de aula. E a ajuda presencial dos colegas facilitava mais, a distância acaba dificultando alguma coisa porque, que nem eu deixei claro, tinha o grupo ali e a gente discutia um certo assunto, um certo texto, eles lia, eu fazia minhas colocações, meu entendimento e até algo que eu elaborava pra ser escrito, através do meu entendimento, eles escreviam pra mim a próprio punho. Então, a distância, on-line como tá sendo, isso dificultou [...]. Até agora não tenho o que reclamar, me sinto parte da universidade (JOAQUIM, 2021).

Os trechos acima ilustram as perdas e os ganhos advindos do período de aulas remotas. De um lado, houve estímulo para “*buscar mais dentro da leitura*” (JOÃO, 2021) e para “*aprend[er] a conviver mais com as tecnologias*” (JOANA, 2021). De outro, houve “*um pouco mais de insegurança na leitura do texto*” (JOÃO, 2021) e a falta da “*ajuda presencial dos colegas [que] facilitava mais*” (JOAQUIM, 2021). Os diferentes olhares sobre o mesmo período apontam para a diversidade de vivências que se deram, embora no coletivo, individualizadas pelos saberes e práticas de cada um.

No excerto 27, José faz alusão de forma importante aos impactos promovidos pela pandemia da Covid-19, que obrigou o participante cego (assim como os demais estudantes) a estudar de forma remota. Em relação à leitura, foi muito positivo, uma vez que os textos passaram a ser disponibilizados em PDF, promovendo mudanças de postura, inclusive dos

professores na condução das aulas, sem deixar de observar que foi uma ocorrência (aulas remotas) que possibilitou uma maior e melhor organização da rotina de leituras desse estudante.

Destacamos que o acesso aos textos em PDF foi citado também pelos acadêmicos cegos nos excertos 20, 21, 25 e 27, o que nos indica a primordialidade da utilização dos leitores de tela pelos estudantes cegos. Dessa forma, ratificamos que a tecnologia assistiva representa hoje um fator decisivo de inclusão do aluno cego no Ensino Superior, visto que é o uso desse recurso que garante o acesso ao conhecimento.

Apesar disso, Joana (excerto 28) admite que foi com a pandemia que aprendeu de fato a explorar recursos tecnológicos para aprender, na universidade. Antes disso, “*eu nem acreditava que as tecnologias iam me ajudar bastante assim*” (JOANA, 2021). Em nossa análise, a interpretação que se tem é que a pandemia forçou todos a aprenderem a lidar com o universo virtual, inclusive o aluno cego, que antes necessitava de lançar mão da tecnologia como uma distinção relacionada a sua deficiência. Agora que todos estão nesse universo remoto e digital, incluindo o próprio acadêmico cego, foi possível reordenar o lugar do *outro* a partir de uma nova cenografia.

Nessa relação, consideramos que nessa nova cena de enunciação “*aula on-line*”, outros fatos fazem com que sejam construídos outros sentidos institucionalizados e capazes de legitimar o dizer de Joana: “*Eu achava que ia ser sempre aquela mais atrasada*”, indicando, assim, a constituição de um *ethos* discursivo de pessoa “letrada digitalmente” e capaz de ter superação.

Para que um discurso possa ser enunciado, pressupõe-se uma cena enunciativa dada que constrói e legitima o seu próprio acontecimento. Nesse caso, vemos uma pessoa cega sendo inquerida em entrevista sobre sua relação com a leitura e afirmando, ainda que de maneira indireta, que se tornou melhor leitora num momento em que as mesmas dificuldades foram impostas a todos (a distância física e a necessidade de reinvenção). Nesse cenário, aprendeu a usar tecnologias e deixou de ser “*a mais atrasada*”, posto provavelmente agora ocupado por aqueles que não responderam ao chamado da tecnologia.

Por outro lado, João (excerto 31), diferentemente de José e Joana, queixa-se das aulas *on-line* e é levado a constituir um *ethos* discursivo de insegurança perante as leituras. Conforme Maingueneau (2005), destacamos que o *ethos* é uma dimensão da cena de enunciação, pois, ao falar, constrói-se uma *imagem de si*, ainda que seja por meio do que o autor chama de *ethos*

dito, que é quando as próprias palavras do sujeito são capazes de defini-lo. Assim, é no discurso que o *ethos* discursivo é construído e o discurso encena a sua própria atividade.

No excerto 29, Joaquim também considera a pandemia como um divisor de águas, haja vista que levou a todos, inclusive os alunos cegos, a utilizarem outros aplicativos, para além do *WhatsApp*, em substituição à sala de aula. No entanto, a ausência da interação interpessoal, bem como a diluição da figura do *outro*, implicou em dificuldades na mudança da aula presencial para a modalidade *on-line*.

Dessa forma, ressalta-se que, nesse contexto, tratando-se de mudanças de comportamento desenvolvidas para a leitura na pandemia, verificou-se que todos abordaram o uso de recursos tecnológicos e não o desenvolvimento cognitivo de novas formas para facilitação da leitura, ou pelo menos a pesquisa não conseguiu captar essa informação.

Verificou-se, por exemplo, que na categoria *estratégias de leitura*, na entrevista, as questões elaboradas não foram suficientes ou inteligíveis, levando os participantes a confundirem estratégias com recursos. Assim, viu-se necessária a elaboração de novo roteiro de entrevista, no qual explicou-se com mais clareza o que buscávamos saber.

Elaborado um novo roteiro, procurou-se estabelecer contato com os participantes no formato videoconferência, dessa vez com a participação de todos os estudantes cegos ao mesmo tempo, para que eles procurassem discernir estratégias de leitura de recursos utilizados para ler. Dessa maneira, explicamos o que se pretendia, apresentando o seguinte texto:

Eu gostaria que vocês falassem quais são as estratégias de leitura que vocês utilizam para compreender os textos, para ler o texto. Para vocês entenderem melhor, as estratégias de leitura são métodos que os leitores usam para adquirir a informação, os procedimentos que nós utilizamos, memoriais, para compreender os textos. O que vocês fazem para compreender os textos? O que que vocês fazem para facilitar esse processo de compreensão dos textos? Fiquem bem à vontade para falar. Anteriormente, vocês falaram sobre o que usam em termos de tecnologias assistivas para lerem os textos, mas, em termos de memória, o que vocês fazem para compreender o texto, o que vocês procuram fazer para entender esse texto, para realmente construir um sentido para aquilo que vocês leem... para aquilo que vocês estão ali ouvindo por meio desses aplicativos? (PESQUISADORA, 2021).

A essa questão, com todos os participantes da pesquisa constituindo um mesmo grupo, destacamos recortes de cada participante nos excertos de 31 a 36, apresentados a seguir:

**31** Ó, professora, em questão de conteúdo do texto, se o texto ele tiver uma sinopse, se ele tiver um pequeno resumo, primeiro eu me atento a ele. Primeiro ao título, que isso já diz muita coisa, já nos faz pensar muita coisa e segundo, a sinopse do texto, resumo do texto porque dentro dele a gente pega a ideia principal. Aí fica até mais fácil a compreensão de todo o texto, seja do início, seja do meio,

seja da finalização, mas primeiro, pelo menos eu busco compreender o foco principal do texto, até mesmo pela minha resistência de fazer leitura, então já procuro quais são os aspectos pontuais que o texto oferece que aí já ajuda para uma compreensão mais rápida (JOÃO, 2021).

No excerto 31, observa-se que o estudante utiliza a estratégia de leitura “pré-leitura” que, segundo Solé (1998), corresponde ao momento antes da leitura, no qual o leitor busca informações prévias sobre o texto. João demonstra ser um leitor ativo e participativo que interage com o texto a partir do conhecimento prévio, de forma que ele possa, a partir da ideia principal, construir sentidos textuais. Para a autora, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Verificamos, no uso dessa estratégia pelo estudante, um diferencial, principalmente quando associamos ao braille, que se torna mais moroso diante da utilização de rever os textos quantas vezes necessário for, além de estabelecer um plano para os textos audíveis, a partir do tema, da sinopse e dos resumos.

É de se ressaltar o enunciado “até mesmo pela minha resistência de fazer leitura” (JOÃO, 2021), no qual percebemos, em João, um aspecto comum nos cursos de licenciaturas contemporâneas (RIBEIRO; MOTA, 2020), e para além de sua deficiência: o baixo interesse pelas leituras acadêmicas, seja devido ao volume ou dificuldade de compreensão que esses textos impõem. De qualquer maneira, o participante demonstra reconhecer esse aspecto e, inclusive, mobilizar estratégias para dirimir seus efeitos.

**32** Professora, assim, eu gosto de fazer a leitura através do aplicativo, igual eu falei pra senhora, e aí eu vou fazendo a interpretação quando é no caso de elaborar algum resumo. Esses dias mesmo, eu fiz uma resenha aqui pra professora. E quando é síntese também, eu já fiz algumas sínteses, já. E, tipo assim, eu leio o texto uma, duas vezes, aí, como eu não sabia bem assim fazer uma resenha... Acho que é resenha mesmo o nome correto, se não for a senhora me corrige aí. Aí eu entrei numa videoaula no YouTube para mim ter uma noção, aí eu desenvolvi. Às vezes, eu entro no texto umas duas, três vezes pra poder ter uma noção de como desenvolver, porque na resenha entra algumas coisas, a gente complementando, é diferente do resumo, da síntese. Então é bacana usar aplicativo. Ajuda muito a gente nessa questão aí (JOAQUIM, 2021).

Notamos, no discurso de Joaquim, a preferência em realizar as leituras por meio dos aplicativos. Isso nos remete, novamente, às tecnologias assistivas como fator de acessibilidade, sendo cada vez mais importante que haja maior integração entre universidade, professor e acadêmico, bem como o conhecimento dessas tecnologias para garantir a equiparação de acesso ao conhecimento para todos os estudantes com deficiência. Reafirmamos que não podemos negligenciar o uso das tecnologias assistivas no Ensino Superior para o desenvolvimento



comunicativo, cognitivo, social e cultural dos estudantes com necessidades específicas, especialmente o indivíduo com deficiência visual.

Além dos aplicativos para ler, é explícito no discurso do estudante (excerto 32) o uso de estratégias de leitura para compreensão do texto. Ele utiliza tanto estratégias antes da leitura – como a busca de conhecimento prévio com o apoio da *internet* – quanto de estratégias durante a leitura, como resumir e buscar esclarecimentos sobre o texto (SOLÉ, 1998).

É importante destacar que quando Joaquim, em seu discurso, diz: “*aí eu vou fazendo a interpretação quando é no caso de elaborar algum resumo*” (JOAQUIM, 2021), ele demonstra um esforço cognitivo ao utilizar de estratégias metacognitivas de leitura quando repete o ato de ler para atingir a objetividade e realizar a atividade proposta pelo professor. De acordo com Kleiman (2000), são estratégias metacognitivas os objetivos que conduzem à leitura de um texto e à formulação de hipóteses.

**33** Então, Kelly, como eu não sei se a turma faz igual eu, mas, quando eu percebo algum texto que me chama muito atenção, eu não quero, às vezes, tá ouvindo a leitura pelo aplicativo então eu pego e faço a escrita em braille [...] eu faço aula de música e, por a Congregação Cristã do Brasil, não ter um método, um livro em braille, então o meu professor ele canta as notas para mim e eu escrevo da forma que eu vou entender que aquilo ali é uma nota se é uma nota dó, se é uma nota ré, então eu pego o papel, pego o meu material em braille e vou escrever de uma forma que eu entendo que aquilo ali é uma leitura [...] Então é uma coisa de mais memorização, uma escrita em braille. Igual eu escrevo lá na igreja e levo para casa então ali dia a dia. Eu já deixo aquele papel ali em cima da mesa, então eu vou lá passo o dedo naquela letra e memorizo que aquilo é um dó. É dessa forma que a gente está fazendo. Eu não estou utilizando o meu telefone nessa parte já mesmo para facilitar porque, como eu já falei e repito, tem ocasião que não tem como a gente usar o telefone, ou seja, a ferramenta aplicativo, então eu acompanho as aulas desse jeito. Tem vez que a gente escreve uma, duas folhas. [...] o braille, ele lê com o tato e tem coisas que é impossível a gente tá fazendo e lendo o braille, então a gente caça um meio de associar ele na memória, ou seja, ler ele mais de uma, duas vezes, se for preciso, tentar fazer com que ele fique gravado na memória da gente, ou seja, eu costumo fazer sempre assim. [...]

Professora, dependendo do texto a gente, igual eu tô explicando pra senhora, costuma ouvir ele mais de uma, duas vezes. Quando o texto é muito longo a gente, eu mesmo, eu costumo tá ouvindo, ele mais de uma vez, pra gente ter certeza de realmente que aquilo que a gente está ouvindo e, se for pra escrever também, a gente ter certeza que é aquilo que tá escrevendo. Então eu costumo fazer isso.

Professora, nesse caso quando é uma coisa assim que eu não compreendo, eu costumo recorrer sempre a um professor. [...]. Então, assim, tem coisas que a gente realmente precisa de uma pessoa do lado pra ajudar a gente compreender o conteúdo daquele texto, ou seja, o sentido daquele texto, principalmente, quando o texto é longo [...] Aí tendo um profissional do lado, ou seja, um professor ali, ele vai explicar o que aquilo quer dizer, então a gente acaba compreendendo o texto todo. Inclusive eu não tinha esse hábito não. Inclusive eu peguei esse hábito com meu colega lá da faculdade. Nossa, ele gostava muito de ler pra mim, aí eu sempre costumava aprofundar com ele mais um pouco naquilo que ele tava lendo (JOSÉ, 2021).



Embora a audição de textos pela pessoa cega seja uma forma de proporcionar o conhecimento, a afirmação de José em ter preferência pelo registro do texto em braille é surpreendente, especialmente por ser um meio que ele utiliza para fixar a compreensão dos textos. Nota-se a relevância do sistema braille para José, haja vista que é por ele que o estudante cego tem “[...] acesso à forma como a palavra é escrita, uma vez que, por meio de outros recursos, o acesso se dá pelo canal da audição, não lhe fornecendo detalhes da escrita, como, por exemplo, a ortografia” (VIGINHESKI *et al.*, 2014, p. 908).

Como podemos observar na sequência dos discursos de José, para ele, a leitura tátil, sensorial, fixa melhor do que a leitura pela audição, no caso das aulas de música, assim, já acostumando com essa forma estratégica, ele procura aplicá-la no Ensino Superior. Porém, quando não quer usar o aplicativo, ele tem preferência pela leitura em braille. No entanto, ao mesmo tempo, a leitura em braille operada em determinadas situações se torna impossível de ser usada, devido à extensão dos textos e morosidade da leitura.

Destacamos, aqui, duas estratégias pós-leitura utilizadas por José para a retenção do que é lido: sintetizar o conteúdo por meio da escrita em braille, ouvir a leitura do colega e discutir junto – ambas as estratégias, no dizer do estudante, que o ajuda a memorizar. Se a leitura for sempre assessorada pelo outro, privando o estudante da leitura individual, isso seria um problema, pelo fato de, segundo Kleiman (2008, p. 39), explicar que “neste processo são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação pelo contexto num processo que se institui a leitura”. Contudo, como mais uma estratégia a se somar as outras, o apoio/troca com o outro soma grandemente.

Logo, ainda que o estudante cego possa ler com o auxílio de *softwares* leitores de tela, a utilização do sistema braille se faz também importante. Todavia, quando o texto não é claro, incompreensível, faz-se necessário recorrer ao professor, colega, até porque, não se pode deixar de reconhecer que a convivência com o outro representa apoio e inspiração, segundo o próprio José (2021): “[...] Nossa, ele gostava muito de ler pra mim, aí eu sempre costumava aprofundar com ele mais um pouco naquilo que ele tava lendo.”

**34** Então, geralmente, eu procuro analisar o texto que eu ouço por meio de leitores de telas e também eu procuro sempre tá buscando mais sobre o tema, sobre o assunto do texto. Ou então, às vezes, eu busco assistir videoaulas sobre o referido tema. E aí eu vou conseguindo me associar. Outro meio eu também que eu sempre gosto de usar também é por meio de audiobook. Utilizo bastante. E também utilizo a leitura braille. No decorrer da leitura que eu tô ouvindo, eu sempre procuro tá fazendo algumas anotações. Durante a leitura eu vou fazendo as anotações e aí eu vou me associando e vou conseguindo compreender aquilo que o autor quer nos dizer (JOANA, 2021).

Constatamos, no discurso de Joana, a utilização do conhecimento prévio na leitura como estratégia para a compreensão textual, sendo que “[é] mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 2008, p. 13). Essa interação é evidenciada no discurso de Joana: “*aí eu vou me associando e vou conseguindo compreender aquilo que o autor quer nos dizer*” (JOANA, 2021).

Podemos observar, de forma interessante, a associação pela estudante de vários recursos de tecnologia para a leitura. No contexto educacional inclusivo, em especial no Ensino Superior, o uso desses recursos potencializa as habilidades funcionais das pessoas com deficiência e isso representa a acessibilidade ao conhecimento como um processo contínuo e dinâmico que propicia ao indivíduo com deficiência, no caso desse estudo o deficiente visual, a participação em diversas atividades e espaços da universidade.

**35** Ó, no caso, eu sempre falo pra José, ele tá de prova que eu sempre venho questionando com ele sobre as aulas, porque até um tempo atrás a gente teve uma palestra com uns amigos da gente aí de Montes Claros, e ele falou que a própria Associação de Cegos abriu mão do professor de apoio, mas por lei eu acho que a gente ainda pode, tipo assim, por opção buscar esse auxílio do professor de apoio [...]. E isso, eu tenho certeza, que se tivesse um professor de apoio isso ia me auxiliar muito nessa parte aí, que, às vezes, a gente fica com receio de tá toda hora perguntando os colegas que tá do lado, às vezes até tirando a observação deles, a atenção [...]. Então imagina um aluno deficiente visual numa sala onde coloca, como é o nome, meu Deus, o datashow lá e vai mostrando lá aquelas imagens lá e o professor explicando acho que eles ficaram admirados, assim, mas é porque eles me ajudaram também. Então eu sinto essa necessidade do professor de apoio, principalmente agora na reta final, que eu acho que isso vai sobrecarregar e eu vou precisar. Então, eu tô até pensando entrar com requerimento pedindo professor de apoio na Unimontes (JOAQUIM, 2021).

**36** Professora, é... acrescentando a fala de Joaquim, a gente sempre conversava nessa parte desde que a gente estudava aqui em Itacarambi porque, assim, a gente tem atividade mesmo, vamos que o professor ele passa lá um teste, umas questões para resolver, então, assim, se a gente achar um dos colegas que lê pra gente, que ajuda a gente responder aquelas questões, a gente pode até entregar o trabalho pro professor junto com eles [...] se a gente tivesse esse professor dentro da sala de aula para tá auxiliando a gente nessas parte, a gente teria aprendido mais um pouco nessa questão e é o momento que a gente também sente essa necessidade dentro da Universidade que é uma coisa que eu sinto que a gente tinha que ter esse professor, facilitar mesmo em prova [...] a gente já acha os colegas que encaixa a gente nos grupos de trabalho, então eles já fazem aquilo, às vezes, por uma amizade que tem a gente, por um certo carinho. Então a gente quer até aprofundar mais no conteúdo, mas não tem como porque a gente já tá recebendo esse auxílio do colega e, com esse professor ele estaria ali para ajudar a gente nessa parte. [...] Porque, assim, os meninos eles me mandaram a foto do trabalho que eu e ele discutimos. Aí procurei se eu podia enviar daquele jeito pro professor, ele falou que não, que queria digitalizado em PDF (JOSÉ, 2021).

Ao discutir estratégias de compreensão, mais uma vez os alunos retomam aspectos de acessibilidade, por estratégias para ler e estratégias de leitura estarem intimamente relacionadas

no universo em questão. Os excertos falam, ao mesmo tempo, das dificuldades de acesso ao material em sala, como em provas, e do quanto a presença de um profissional seria relevante.

Joaquim (excerto 35), em suas falas iniciais, questiona a ausência do professor de apoio para os indivíduos com deficiência visual, profissional este que a própria Associação de Cegos abriu mão, o que nos leva a inferir uma possível dependência e ausência de autonomia por parte do estudante cego por ter um professor de apoio. A esse assunto, é importante destacar que a própria Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, garante a oferta desse profissional em qualquer nível ou modalidade de ensino. Destacamos, inclusive, a Resolução nº 80 – CEPEX/2018, que estabelece os critérios para a contratação de professor auxiliar de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no âmbito da Unimontes.

Em relação ao professor de apoio, notamos, por parte do estudante cego, a necessidade do *outro* para se constituir leitor no Ensino Superior, seja do *outro* que apoia voluntariamente, seja do *outro* que apoia profissionalmente. É perceptível certo desconforto relacionado a um, talvez, “abuso” do apoio voluntário dos colegas. Isso indica a constituição do *ethos* de sujeito que se preocupa com o *outro* e não apenas consigo mesmo. Nessa perspectiva, o apoio profissional desoneraria os colegas do apoio voluntário, o que seria melhor para todas as partes.

Sobre o *ethos* “que se preocupa com o outro”, nota-se a partir do discurso: “[...] *Então imagina um aluno deficiente visual numa sala onde coloca, como é o nome, meu Deus, o Datashow [...]*” (JOAQUIM, 2021) a sua manifestação em função da utilização de um meio de comunicação audiovisual. Essa manifestação vai de encontro as palavras de Maingueneau (2008, p. 11): “Parece claro que esse interesse crescente pelo *ethos* está ligado a uma evolução das condições do exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade”.

Retomando a palavra e complementando os dizeres do Joaquim (excerto 35), José questiona a ausência do professor de apoio. Para a sua constituição como cego leitor no Ensino Superior, o discurso de José demonstra a necessidade do *outro*, uma vez que a ausência do professor de apoio provoca incertezas, dúvidas e imprecisões em relação aos textos, e também provoca a busca por outras formas para compreender os textos, como o apoio dos colegas.

Assim como nos excertos 29 e 35, mesmo com o auxílio do *outro*, no caso o colega, podemos observar, também, no discurso de José a constituição de um *ethos* de insegurança em relação à leitura. No “Dicionário de Análise do Discurso”, Charaudeau e Maingueneau (2008,

p. 220) afirmam que o *ethos* é “a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer influência sobre seu alocutário”, isso implica a imagem que o orador, o estudante cego, constrói de si mesmo no momento em que fala, com o intuito de influenciar um determinado público, estudantes cegos e a professora pesquisadora presente na cenografia “entrevista conjunta”. Isto é, um recurso utilizado para provocar emoções no auditório por meio do discurso, nesse caso, a necessidade de se ter o professor de apoio.

Nos discursos (excertos 33, 35 e 36), verificamos nos participantes o receio de sobrecarregar o colega, com quem mantém uma relação pessoal e não profissional. Contudo, a necessidade de um professor de apoio, que poderia minimizar esse receio, parece ainda inacessível para Joaquim (excerto 35). Baseando nos excertos, apresentamos nos quadros 9 e 10, apresentamos a síntese das estratégias para ler e das estratégias de leitura mais utilizadas pelos alunos cegos no Ensino Superior.

Quadro 9: Estratégias para ler utilizadas pelos estudantes cegos no Ensino Superior

<b>Estratégias para ler</b>
Leitura pelo colega (ledor).
Conversão de textos e livros em áudio pelo NUSI.
Usos diversos do computador e celular.
Aplicativos de leitura.
Aplicativos de leitores de tela.
Audiobook.
Leitura em braile.
Professor de apoio. <sup>15</sup>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 10: Estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes cegos no Ensino Superior

<b>Estratégias de leitura</b>
Assistir vídeos relacionados ao conteúdo.
Pesquisar na <i>internet</i> .
Observar o título do texto.
Ler o resumo do texto.
Assistir videoaulas.
Buscar informações sobre o tema.
Reler trechos pontuais do texto.
Reler o texto na íntegra.
Solicitar explicação do professor.
Discutir com os colegas o teor do texto.
Sintetizar a partir da aula expositiva.
Retornar ao texto.
Escrever um resumo.

<sup>15</sup>Na época da coleta de dados o professor de apoio foi citado como uma possibilidade hipotética, pelo fato de nenhum participante da pesquisa contar com o apoio desse profissional em sala de aula.

Fazer anotações em braille.
Realizar anotações durante a leitura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os quadros 9 e 10 demonstram que diversas estratégias são mobilizadas para que o sujeito compreenda e retenha o que leu. Enquanto algumas estratégias são executadas antes mesmo da leitura (observar o título e ler o resumo), outras ocorrem durante a leitura (reler trechos, discutir com os colegas, fazer anotações enquanto lê, etc.), enquanto outras, por fim, são realizadas ao término da leitura do texto (fazer um resumo, anotar em braille, etc.). Isso demonstra que, assim como os estudantes videntes, os estudantes cegos buscam formas de aumentar a conexão com os textos e melhorar a qualidade da aprendizagem resultante deles, apresentando muitas estratégias em comum com alunos videntes e uma única estratégia diferenciadora, isto é, não praticada por aqueles: a escrita em braille – provavelmente com mais apelo à memória, pelo fato de ser uma escrita sensorial.

Constatamos, no decorrer da análise, a partir dos excertos selecionados, um *continuum* na constituição desses acadêmicos como leitores no Ensino Superior. É progressivamente que eles se tornam mais inseridos nas atividades de leitura da universidade e se sentem parte integrante desse ambiente – e isso, em boa medida, devido à capacidade de ler e compreender.

Os excertos 37, 38, 39 e 40, a seguir, refletem como os alunos se sentem hoje no Ensino Superior no que concerne às práticas de leitura. Obteve-se essa percepção a partir da questão 11 da entrevista (Apêndice B): “Você se sente hoje universitário de fato, por meio da leitura?”

**37** Sim. Até nos meios de praticar, até mesmo o exercício não só dentro da sala de aula, mas em casa, isso nos traz uma responsabilidade enorme. Então eu sinto como se a universidade tivesse dentro de mim (JOSÉ, 2021).

**38** Sim. Eu consigo absorver conhecimento. Eu queria mais, entendeu, queria ter mais conhecimento, poder ter uma facilidade de absorver mais, mas pelo conhecimento que eu tenho, pelo que eu consegui absorver, me sinto sim universitário, uma pessoa que tá se capacitando, né se desenvolvendo de alguma forma na universidade (JOAQUIM, 2021).

**39** Eu me sinto como as minhas colegas (JOANA, 2021).

**40** Por parte da leitura, não. Agora, dentre as discussões em sala com os colegas, aí sim, mas em questão de leitura, não. Professora, a gente acaba ficando cansado de tá dando murro em ponta de faca, sabe, a gente chega, explica pro professor que a gente precisa desse texto antecipado, a gente precisaria do NUSI pra poder fazer adequação desses textos, mas acaba que, às vezes, eles não chegam no tempo que seria preciso e, quando a gente tem acesso a esses textos, a discussão em sala de aula

já passou. Então aí a gente fica meio desmotivado pra poder fazer a leitura desses textos, aí a gente vai ler, a gente lê pra poder compreender o que o professor já explicou, mas e aí a oportunidade da gente retomar com o professor o que a gente teria alguma dúvida ou que a gente teria mais interesse de discutir? Porque o tempo já foi (JOÃO, 2021).

Para observarmos a formação leitora de forma processual, os estudantes foram questionados sobre como eles se sentem atualmente no Ensino Superior, por meio da leitura. Entre os quatro estudantes participantes da pesquisa três, José, Joaquim e Joana (excertos 37, 38 e 39) disseram se sentirem universitários também devido às práticas de leitura, com destaque para Joana que ao dizer *“Eu me sinto como as minhas colegas”* demonstra perceber-se com a mesma proficiência em leitura que as suas colegas.

Podemos considerar, a partir do discurso de José, excerto 37, quando enuncia *“Até nos meios de praticar, até mesmo o exercício, não só dentro da sala de aula, mas em casa”*, que José se percebe como um sujeito autônomo capaz de desenvolver práticas acadêmicas letradas mesmo em espaços não acadêmicos. Assim, não resta dúvidas de que José se sente academicamente letrado, uma vez que de maneira tão singela ele diz *“Então eu sinto como se a Universidade tivesse dentro de mim”* demonstrando a socialização dos discursos acadêmicos que se fundem às práticas sociais de leitura.

Em contrapartida, João (excerto 40) afirma não se sentir incluído no domínio acadêmico por meio da leitura e é bem enfático quando diz: *Por parte da leitura, não [me sinto incluído]*. João atribuiu a dificuldade para ler à demora dos textos chegarem às suas mãos e isso ocorre, segundo o participante, por atraso do professor ou do NUSI na disponibilização/preparação do material. A chegada tardia, então, torna-se um fator de desmotivação para o estudante. Somase a isso o fato do participante ser “resistente” a leitura, como explicou no excerto 33. Logo, a junção entre a demora do envio do material e a pouca disponibilidade pessoal do participante para ler resultam num sentimento de não constituição e inclusão no universo acadêmico por meio da leitura, no caso de João.

De modo geral, percebemos, no decorrer da análise, mesmo no discurso de João, posicionamentos críticos por parte dos estudantes sobre a sua constituição como leitor cego no Ensino Superior na Unimontes, revelando uma reflexão sobre a universidade e as práticas de leitura que sustentam a aprendizagem nesse ambiente sem vislumbrar uma atitude de conformismo, destacando o “direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com igualdade de vida” (SASSAKI, 1997, p. 17).

Como todo discurso implica a construção de imagem daqueles que estão envolvidos no processo interativo de enunciação e diante da análise dos excertos, especialmente dos excertos dos discursos de Joana, Joaquim e José, notamos, ao final, a constituição geral de um ethos discursivo de “gratidão” por parte dos estudantes participantes da pesquisa, uma vez que “[p]ara construir tal imagem, não é necessário que o enunciador fale sobre si ou apresente para os ouvintes suas características, suas qualidades e defeitos, pois, no momento do discurso, lançam-se pistas acerca desta imagem” (AMOSSY, 2005, p. 9).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Esta pesquisa debruçou-se sobre a relevância de se compreender a leitura como um dos fatores determinantes para a inclusão do estudante cego no Ensino Superior e, conseqüentemente, para o seu processo de letramento acadêmico. Nessa relação, entender como esse estudante se constitui leitor em um domínio discursivo em que a leitura determina o seu acesso ao conhecimento ou até a sua exclusão metafórica desse ambiente, implica conhecer a percepção da imagem que o estudante leitor cego constitui de si próprio, do outro (professor, colegas e instituição) e de quais estratégias de leitura ele utiliza para a compreensão de textos no Ensino Superior, dado que o conhecimento circulante na universidade é veiculado, principalmente, de forma escrita.

Diante da reflexão crítica, a pesquisa pressupôs a reelaboração e recriação dos saberes da representação inicial do “ser professor” ao considerar valores e atitudes do professor/pesquisador envolvido no processo de interação com os estudantes cegos, participantes da pesquisa, no qual o atravessamento do *outro* e dos discursos, imaginariamente, constrói a identidade dos sujeitos envolvidos nesse estudo.

A partir da identidade de ser estudante cego no Ensino Superior foi que os alunos, prontamente, aceitaram participar dessa pesquisa que, segundo eles, é de extrema relevância para a inclusão educacional na graduação. De forma bastante significativa, todos eles demonstraram amplo conhecimento e engajamento sobre os temas da inclusão e da acessibilidade educacional.

Sendo assim, acreditando em um espaço discursivo acadêmico inclusivo para esses estudantes, nesta pesquisa, discutimos temas relacionados ao cego e à Educação Inclusiva, especialmente a inclusão desse estudante no Ensino Superior (Capítulo I). Em seguida, abordamos a leitura e o estudante cego no Ensino Superior (Capítulo II), enquanto no Capítulo III apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, incluindo a análise do perfil dos participantes e, por fim, analisamos os dados selecionados (Capítulo IV).

Na expectativa de responder à pergunta norteadora desta pesquisa sobre como se dá a constituição dos acadêmicos cegos como sujeitos da leitura e de buscar atender aos objetivos propostos, estabelecemos um roteiro para a entrevista com os alunos participantes, cujas



questões orientadoras privilegiaram a relação dos discentes cegos com a leitura, de modo que eles manifestassem em suas narrativas de vida acadêmica as experiências de leitura no Ensino Superior.

A partir disso, este estudo demonstrou que a constituição do acadêmico cego como sujeito da leitura se inicia, naturalmente, antes mesmo do seu ingresso no Ensino Superior. Depois, nesse ambiente, esse sujeito, inicialmente inseguro e temeroso, vai ganhando segurança progressiva e transformando-se a partir de um uso mais massivo da tecnologia, da contribuição dos colegas e dos professores, assim como do uso de estratégias de leitura que, naturalmente, passa a adotar como a utilização recorrente da *internet* para alicerçar o conhecimento prévio sobre um determinado tema. No entanto, foi perceptível, também, que nem todos os participantes se consideram incluídos na universidade por meio da leitura, como ocorre com João, e isso repercute na sensação de pertencimento – ou não – do sujeito ao ambiente.

As análises nos permitiram observar que assim que os sujeitos ingressam no Ensino Superior, eles se projetam por meio de um *ethos* de pessoas atravessadas pela insegurança, frustração, preterição e receio. Os estudantes demonstraram, em seus discursos, que a constituição dessas *imagens de si* está relacionada às dificuldades iniciais para desempenharem leituras e se estabelecem em razão da dependência do *outro*, que acaba também por constituí-los, representando uma necessidade de maior vigor de independência para a formação leitora no Ensino Superior.

Contudo, com o passar do tempo, observamos que o *ethos* dos estudantes cegos, inicialmente frágil, muda no decorrer do Ensino Superior e, por consequência, a *imagem do outro* também muda nessa relação discursiva. Essa situação é evidenciada nos discursos dos estudantes, principalmente por meio da acessibilidade da leitura favorecida pelo *outro* e pela tecnologia, o que leva os estudantes a constituírem um *ethos* de pessoas mais seguras e curiosas à medida que percebem as garantias de aprendizagem de forma quase equivalente à dos colegas videntes, como se a *imagem de si* transpusesse a sua deficiência.

Quanto a constituição da *imagem do outro* os resultados demonstraram que a imagem do outro é alterada de acordo as necessidades do estudante, especialmente ao demandar o auxílio do professor e do colega em atividades relacionadas a leitura. Essa nova relação discursiva leva o estudante cego a rever a sua percepção sobre o *outro* e alterar a *imagem do outro* anteriormente constituída, de modo que favoreça a sua permanência no Ensino Superior

como sujeito do conhecimento e, por consequência, a maioria dos participantes da pesquisa passam a constituir o ethos de universitário e de gratidão em seus discursos.

Nessa perspectiva discursiva, de forma comparativa entre o período de ingresso no Ensino Superior e o momento atual, os estudantes se consideram mais capazes e preparados em relação à formação acadêmica. Contudo, mesmo tendo uma visão de si melhorada como sujeito leitor, esses alunos não se eximem da necessidade de melhorar a sua competência leitora.

Levando em conta a *imagem do outro*, no caso, da instituição, importa salientar como o NUSI é evidenciado por dois estudantes cegos como a única ação de inclusão da instituição, sendo que os outros dois discentes não demonstraram conhecer o núcleo, provavelmente por estudarem fora do *campus*-sede. Em outros termos, a *imagem do outro*, no caso, da instituição, não se constitui de forma integral perante os participantes, por ser esse núcleo a única política de inclusão que parte dos acadêmicos conhecem na Unimontes, mimetizando o NUSI à instituição e a instituição ao NUSI. Sobre o NUSI, destaca-se nos discursos dos estudantes que, embora o núcleo tenha a intenção de assessorá-los, nem sempre tem a condição material para tal.

Ainda sobre a *imagem do outro*, no caso, da instituição, destacamos a observância de uma imagem pré-construída sobre o Ensino Superior: alguns esperavam, ao se inserirem nesse nível de ensino, que encontrariam melhores condições de acessibilidade e de estrutura, o que não se mostrou prontamente verdadeiro e gerou alguma frustração.

De modo geral, percebemos que os sentimentos dos participantes são distintos, porém, fica patente que sem o *outro* – professores, colegas e NUSI – o *eu* não se sustenta como é. Vemos que esse *outro* encontra-se diluído no aluno cego para a constituição da sua própria imagem, sendo que os colegas parecem ser o elemento mais forte dentre os citados, pois se posicionam não só como um “recurso de acessibilidade”, mas como alguém que se preocupa com a sua formação e contribui de forma significativa para a sua permanência no Ensino Superior.

Ao analisar as *estratégias para ler* de que utilizam e o papel que representam na constituição desses estudantes como leitores, inicialmente, percebemos certa contradição no entendimento dos estudantes entre estratégias de leitura e estratégias para garantir acessibilidade à leitura. De modo geral, os estudantes utilizam como principal estratégia de leitura a busca pelo conhecimento prévio para a compreensão do texto e, para isso, recorrem de forma sistemática à *internet*, por meio de aplicativos leitores de tela e vídeos do *YouTube* para

esse fim, o que levou os participantes da pesquisa a manifestarem, em seus discursos, a necessidade da disponibilização dos textos pelos professores antecipadamente.

No que concerne às *estratégias para ler*, os aplicativos de leitura de tela assumiram o papel principal na promoção da acessibilidade do estudante cego ao texto escrito, configurando, de fato, uma estratégia de acessibilidade, visto que a constante utilização desses aplicativos pelo cego representa o acesso ao conhecimento e a diversas atividades e espaços. Tanto que em seus discursos alegaram a necessidade da disponibilização dos textos em PDF e textos digitalizados em boa qualidade para não comprometer o uso das tecnologias assistivas, visando a promoção da condição de leitor desses estudantes e o favorecimento da inclusão educacional.

Assim como toda pesquisa, esta também apresentou limitações. No entanto, não invalidam os seus resultados. Pelo contrário, mesmo diante da pandemia da Covid-19 – que acarretou, a princípio, a frustração de não poder encontrar pessoalmente os estudantes cegos e depois a ansiedade de contatá-los apenas de forma remota – os participantes demonstraram dominar as tecnologias de maneira tão autônoma e segura que em nada comprometeu os resultados. Nesse sentido, fica notório que o distanciamento social ocasionado pela pandemia favoreceu ainda mais o uso das tecnologias assistivas a favor da leitura e que isso, sem dúvida, fomentou discussões acerca da inclusão do indivíduo com deficiência visual.

Logo, esperamos que as discussões tecidas nesta pesquisa possam contribuir para o processo de inclusão de pessoas com deficiência visual, na universidade, sobretudo em relação à acessibilidade em leitura. A partir da pesquisa, três aspectos, pelo menos, ficam evidentes para nós: i) a necessidade dos professores oferecerem materiais para leitura com antecedência suficiente à singularidade dos estudantes com deficiência visual; ii) a importância de regulamentações internas nas universidades públicas, no sentido de garantir a oferta de professores de apoio nos casos em que se fizerem necessários; iii) a pertinência das universidades fortalecerem os seus serviços de apoio à inclusão, para fazê-los chegar a todos os *campi* das instituições e oferecer serviços que atendam à demanda.

Por fim, para que sejam superados os desafios da inclusão no Ensino Superior temos a expectativa de que esse estudo promova empatia e compreensão, de modo que toda a comunidade acadêmica tenha um outro olhar acerca da inclusão das pessoas com deficiência visual, para superação das dificuldades concretas e subjetivas e desconstrução de estigmas, estereótipos que circunscrevem o estudante com deficiência no Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

---

- ACESSIBILIDADE: O que é e para o que serve o TalkBack. Canal Tech. 2019. Disponível em: <https://canaltech.com.br/software/talkback-o-que-e/> Acesso em: 12 jan. 2021.
- ALEKSANDROWICZ, Ana Maria Coutinho. Complexidade e metodologia: um refinado retorno às fronteiras do conhecimento. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2002. p. 49-79.
- ALEXANDRINO, Eduardo Gauze *et al.* Desafios dos alunos com deficiência visual no Ensino Superior: um relato de experiência. *Revista Cinergis*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 1-7, jan./mar, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8076>. Acesso em: 1 dez. 2021.
- ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2015.
- ALMEIDA, Christiana Gonçalves Meira de *et al.* Comportamento verbalmente controlado: algumas questões de investigação do controle por estímulos textuais e pela palavra ditada. In: VALLE, Tânia Gracy Martins do. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento humano: Avaliações e intervenções* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 9-32. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=IGimpU4AAAAJ&hl=pt-BR&oi=sra> Acesso em: 21 jan. 2021.
- ALMEIDA, Tamires Silva; ARAÚJO, Filipe Vasconcelos. Diferenças experienciais entre pessoas com cegueira congênita e adquirida: uma breve apreciação. *Revista Interfaces*, [S.L], v. 1, n. 2, p. 1-21, jun. 2013. Disponível em: <https://interfaces.leaosampaio.edu.br/index.php/revista-interfaces/article/view/24> Acesso em: 21 jan. 2021.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.
- ANTUNES, Claudia Sousa; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Ethos: a construção da imagem de si. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, n. 55. p. 284-298, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6769753>. Acesso em: 21 jan. 2021.
- ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, maio/ago. 2018.

Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8177>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BARBOSA, Juvêncio José. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, v. 36, p. 361-390, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf> Acesso em: 16 jan. 2022.

BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de Educação Especial desde a perspectiva da Educação Inclusiva brasileira. *Fundamentos em Humanidades*, [S.L], v. 10, n. 1, p. 77-89, jun. 2009. Disponível em: <https://go.gale.com/ps/i.do?p=IFME&u=googlescholar&id=GALE|A225793350&v=2.1&it=r&sid=IFME&asid=688de580>. Acesso em: 04 jan. 2022.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Eduardo Guimarães *et. al.* Rev. Eduardo Guimarães. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

BIZELLI, José Luís; DARIDO, Maíra da Cunha. O processo de construção da Unesp corporativa. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 8, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6540>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BLOCK, Cathy Collins; PRESSLEY, Michael. Introduction. In: BLOCK, Cathy Collins; PRESSLEY, Michael (Ed.). *Comprehension instruction: research-based best practices*. Nova Iorque: Guilford, 2002. p. 1-77.

BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura In: BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. *Deficiência visual*. Organização de Marta Gil. Brasília: MEC, 2000. (Cadernos da TV Escola). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000344.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.571, 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*. Brasília., DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o

atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe 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: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/14169.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14169.htm). Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [...] *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm). Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em: 1 fev. 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. *Alfabetização, diversidade e inclusão: grafia braille para a língua portuguesa*. 3. ed. Elaborado por Fernanda Christina dos Santos e Regina Fátima Caldeira de Oliveira. Brasília/DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104041-anexo-grafia-braille-para-lingua-portuguesa/file>. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 12, 11 nov. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 5 out. 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. *Tecnologia Assistiva*. Brasília, DF: CORDE, 2009b. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf> Acesso em: 06 out. 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Org). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRUNER, Jerome S. *Atos de significação*. 2. ed. Tradução de Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3. n. 5, p. 7-25, 1999.

CAMARGO, Eder Pires de; NARDI, Roberto. *Ensino de Física e deficiência visual: dez anos de investigações no Brasil*. São Paulo: Plêiade, 2008.

CAMPBELL, Fiona Kumari. Inciting legal fictions: disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith Law Review*, n. 10, p. 42-62, 2001.



CARDOSO, Lavine Rocha; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Deficiência visual: dificuldades vivenciadas no contexto universitário. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2009. *Anais* [...] Londrina: UEL, 2009. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/138.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CARLETI, Rosilene Callegari. *A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada*. [Vitória]: UNIVEN, 2007. Disponível em: <http://www.univen.edu.br/revista>. Acesso em: 12 set. 2020.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. *Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2878?show=full>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva; FREITAS, Marinaide Lima Queiroz. *O ensino da língua portuguesa nas séries iniciais: eventos e práticas de letramento*. Maceió/AL: EDUFAL, 2008.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Tradução de Ângela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. *O discurso político*. Tradução de Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação e tradução de Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, 2001.

CINCO aplicativos para ajudar deficientes visuais. *NEDESP* - Núcleo de Educação Especial. Aracaju, 2021. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/nedesp/contents/noticias/cinco-aplicativos-para-ajudar-deficientes-visuais> Acesso em: 12 jan. 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Elis Regina da. *Estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental: implicações para a prática educacional*. 2000. Dissertação (Mestrado) -



Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251684>. Acesso em: 26 jul. 2018.

CUNHA, Ana Cristina Barros da; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Desenvolvimento da Criança com Deficiência Visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 33-46, jul. 2003.

CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia Angeli dos. Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 237-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/9hvpwSSZsMZv73QjhtMPL7r/abstract/?lang=pt> Acesso em: 14 dez. 2021.

DEMBO, Myron H. *Applying educational psychology*. 5. ed. New York: Longman. 1994.

D'URSO, Luiz Flávio Borges. A construção da cidadania. *Informativo jurídico Consulex*, Brasília, v. 19, n. 29, nov. 2005. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redede.virtual.bibliotecas:artigo.revista:2005;1000736295> Acesso em: 15 mar. 2021.

DIAS, Ana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013 São Paulo, *Anais [...]*. São Paulo: SEDPCD/Diversitas/USP, 2013.

DIAS, Eliane Maria *et al.* Desafios e possibilidades do educando com deficiência visual no ensino superior: experiências vivenciadas na Universidade do Estado do Rio grande do Norte/UERN. In: 4º SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. Natal: UFRN, 2010.

DIAS, Natália Martins *et al.* Linguagem oral e escrita na educação infantil: relação com variáveis ambientais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, p. 01-10. 2019.

FERREIRA, Solange Leme. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 43-60, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HXsqCN6njz8ZSSnxKJHRnCp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FERRONI, Marília Costa Câmara; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 301-318, jun. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://bitly.com/Ntozu> Acesso em: 26 jan. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Vítor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Aberto *et al.* *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: EDL, 2008.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó, SC: Argos, 2006.
- GARCIA, Marilda Moraes; MOTA, Maria da Glória Batista da. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. v. 1. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).
- GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso; LIMA, Priscila Augusta. Inclusão e exclusão: a dupla face da modernidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 4., 2006, Belo Horizonte. *Anais [...]* Belo Horizonte: SISI, 2006. p. 16.
- GONZÁLEZ, Eugenio; DÍAZ, Juana Morales. Deficiência visual: aspectos evolutivos e educacionais. In: GONZÁLEZ, Eugenio. (Org.). *Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GOODMAN, Kenneth. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita. Gomes. *Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GOTTESMAN, Milton. A comparative study of Piaget's developmental schema of sighted children with that of a group of blind children. *Cild Development*, v. 42, n. 2, p. 573-580, 1971. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1127489>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Política como ação responsiva: breve ensaio sobre educação e arte. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 69-93.
- GUIMARÃES, Clarice Ferreira; ARAGÃO, A. L. A. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 4.; SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 4., 2010, Natal. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2010.
- GUIMARÃES, Zuleide Maria de Arruda Santiago. *O desempenho do/a leitor/a em situações de prova em tinta junto a pessoas cegas (PC)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2009. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/3414>. Acesso em: 14 dez. 2021.

HUERTAS, Juan A.; OCHAITA, Esperanza. The externalization of spatial representation by blind persons. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, v. 86, n. 9, p. 398-402, Nov. 1992.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010: resultados gerais da amostra - características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/apresentacao\\_censo\\_superior2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf) Acesso em: 14 dez. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2019: divulgação dos resultados*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 14 dez. 2021.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 4, n. 1, p. 2-17, 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo*. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florencio. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura: o conhecimento prévio da leitura*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

KRIK, Lucicléia; ZYCH, Anizia Costa. Alfabetização do educando cego: um estudo de caso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3544-3556. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3258\\_1559.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3258_1559.pdf). Acesso em: 13 dez. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; BATISTA, Cecília Guarnieri. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência visual. In: GOMES, Marcio. (org.). *Construindo as trilhas para a inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



LAVARDA, Santa Terezinha Falcade; BIDARRA, Jorge. A Dêixis como um “complicador/facilitador” no contexto cognitivo e linguístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual. *Rev. Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 309- 324, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre/RS: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEAL, Daniela. A origem do conceito de compensação: contribuições para compreensão da cegueira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 18819-18829.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LEME, Maria Eduarda Silva. *A representação da realidade em pessoas cegas desde o nascimento*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252901>. Acesso em: 11 set. 2018.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LING, Zhang Yi. *A história de Louis Braille*. [S. l.]: Comunidade, 2015. Disponível em: <https://comunidade.ceodofuturo.org.br/blog/a-historia-de-louis-braille> Acesso em: 13 dez. 2020.

LINS, Manuela Ramos Caldas; ALCHIERI, João Carlos. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes cegos e videntes. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 3, p. 1221-1241, 2016.

MACHADO, Geraldo Magela. *Vygotsky*. [São Paulo]: InfoEscola, 2020. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/vygotski/> Acesso em: 03 jul. 2021.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (org.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Tradução: F. Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Organizado por Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba: Criar Edições. 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírío Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes/Unicamp, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise do Discurso*. Tradução de Sírío Possenti. São Paulo: Parábola, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHTTI, Rosa G. Krob (org.). *Caminhos pedagógicos da educação inclusiva*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. *Revista Trama*, v. 17, n. 40, p. 45-55, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MARTÍNEZ, Jesus Montoro. *Los ciegos en la historia*. 2 ed. Madrid: ONCE, 2000.

MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Desafios e possibilidades para práticas educacionais inclusivas diante de alunos cegos na universidade. In: MACHADO, Danielle H. A.; CAZINI, Janaína. *Inclusão e Educação*. Ponta Grossa (PR): Atena, 2019, p. 23-33. v. 2.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELARE, Julia. Novas tecnologias facilitam a leitura e o letramento de deficientes visuais. [S. l.]. *Inclusive*, 7 jan. 2014. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/arquivos/26018>. Acesso em: 18 set. 2020.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, [S.L.], v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2021.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. Parecer nº 424, 27 de maio de 2003. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. *Conselho Estadual de Educação*. Belo Horizonte, 2003.



MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 451, de 27 de maio de 2003. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. *Conselho Estadual de Educação* Belo Horizonte, 2013.

MINAS GERAIS. Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. *Conselho Estadual de Educação* Belo Horizonte, 2013.

MINAS GERAIS. *Constituição* (1989). Constituição do Estado de Minas Gerais. – 23. ed. – Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2019. Disponível em: . Acesso em: 22 jun. 2019.

MINAS GERAIS. Lei nº 15.259, de 27 de julho de 2004. Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES – para os grupos de candidatos que menciona. Belo Horizonte: *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, 28 jul. 2004. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-15259-2004-minas-gerais-institui-sistema-de-reserva-de-vagas-na-universidade-do-estado-de-minas-gerais-uemg-e-na-universidade-estadual-de-montes-claros-unimontes-para-os-grupos-de-candidatos-que-menciona>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MINAS GERAIS. Lei nº 22.570, de 05 de julho de 2017. Dispõe sobre as políticas de democratização do acesso e de promoção de condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior mantidas pelo Estado. Belo Horizonte: *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, 06 jul. 2017. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-22570-2017-minas-gerais-dispoe-sobre-as-politicas-de-democratizacao-do-acesso-e-de-promocao-de-condicoes-de-permanencia-dos-estudantes-nas-instituicoes-de-ensino-superior-mantidas-pelo-estado>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Ed. Papirus, 2012.

MOREIRA, Laura Ceretta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 41, p. 125-143, set. 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RmyQMDhnxLSdSfMw7n6WjzH/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MOYSÉS, Lúcia. Aplicações de Vygotsky à educação matemática. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NERI, Marcelo *et al.* *Retratos da deficiência no Brasil (PPD)*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

NERI, Marcelo. Prefácio. In: NERI, Marcelo *et al.* *Retratos da deficiência no Brasil (PPD)*. Rio de Janeiro/RJ: FGV / IBRE, CPS, 2003.

NICHOLSON, Tom. Reading comprehension processes. In: THOMPSON, G. Brian; NICHOLSON Tom (ed.). *Learning to read: Beyond phonics and whole language*. New York: Teachers College Press, 1998. p. 127-149.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elizabete. *As Tics nos labirintos da prática educativa*. Curitiba: CRV, 2016.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

NUNES, Sylvia da Silveira; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, [S.L.], v. 12, n. 1, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/zvVp8FNBfyxH9b3FwJYskPx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2021.

OIT - ORGANIZACAO INTERNACIONAL DO TRABALHO. *Convenção 159 sobre Reabilitação Profissional de Pessoas Portadoras de Deficiência*. Genebra: OIT, 1983. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/lang--en/index.htm> Acesso em: 15 jan. 2021.

OLIVEIRA, Maria Vieira Moreira de. *Acessibilidade e ensino superior: desvendando caminhos para ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri - URCA sob a perspectiva da avaliação educacional*. 240f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, N. S. M. Políticas e práticas educacionais inclusivas. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. (org.). *Instrumentalização de profissionais da educação para o ensino de geografia e física a alunos com deficiência visual: uma experiência do CEFET-RN*. Natal: EDUFRRN, 2008.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 10 de dezembro 1948*. New York: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 03 jan. 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Programa de Ação Mundial Para as Pessoas Deficientes*. São Paulo: DHnet, 2018. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/deficiente/progam.htm>. Acesso em: 03 jan. 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Resolução nº 2.542/75: Declaração do Direito das Pessoas Portadoras de Deficiência*. New York: ONU, 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf) Acesso em: 20 maio 2021.

ORLANDI, Eni Pucinelle. *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. 6a ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.



ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso: princípios & procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORMELEZI, Eliana Maria. *Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) - Programa de Pós-graduação em Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4360>. Acesso em: 20 maio 2021.

PÊCHEUX, Michel. *Delimitações, Inversões, Deslocamentos*. Cadernos de Estudos Linguísticos, n.19. Campinas: Unicamp. 1990.

PERAITA, Hermínia, ELOSÚA, Rosa, LINARES, Paloma. *Representación de Categorías naturales em niños ciegos*. Madrid: Trota, 1992.

PERINI, Thelma Íris. *O processo de inclusão no ensino superior em Goiás: a visão dos excluídos*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1266>. Acesso em: 20 maio 2021.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.

PINHEIRO, Zélia Maria de Lima. *O processo de formação da autoria em um curso de Ciências Exatas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) — Faculdades EST. São Leopoldo. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/675>. Acesso em: 20 maio 2021.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Cegueira e representação mental do conhecimento por conceitos: comparação entre cegos congênitos e adquiridos. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 128-137, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611002/html/> Acesso em: 20 maio 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. O professor itinerante como suporte para a Educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007, Vitória. *Anais [...]*. Vitória: EPERS, 2007.

POZO, Juan Ignacio. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 176-197.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1978



RAPOSO, Patrícia Neves; CARVALHO, Erenice Natália Soares de. Inclusão de alunos com deficiência visual. In: Sorri Brasil. (Org.). *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005, p. 140-144. v. 1.

RAUEN, Adriana Regina Feltrin. *Práticas pedagógicas que estimulam a leitura*. São Paulo: Dia a Dia Educação, 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2021.

REGO, Teresa Cristina. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; MOTA, Jéssica Lacerda. Promoção da leitura na universidade: possibilidades por meio do ensino de estratégias de leitura. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 20, n. 65, p. 696-721, abr./jun. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/342680326\\_Promocao\\_da\\_leitura\\_na\\_universidade\\_possibilidades\\_por\\_meio\\_do\\_ensino\\_de\\_estrategias\\_de\\_leitura](https://www.researchgate.net/publication/342680326_Promocao_da_leitura_na_universidade_possibilidades_por_meio_do_ensino_de_estrategias_de_leitura) Acesso em: 7 jan. 2021.

RIBEIRO, Marta Flora Almeida Dias. *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga/Portugal, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

RODRIGUES, Karine de Souza. *Minha história de letramento: braille, novas tecnologias e o acesso dos cegos à escrita e ao conhecimento*. Dissertação (Licenciatura em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Instituto de Letras, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39342/000824245.pdf?seq>. Acesso em: 5 mar. 2020.

SÁ, Elizabet Dias. CAMPOS, Izilda Maria de. SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SALLUM, Juliana M. Ferraz. Malformações oculares mais frequentes. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia*, [S.L], v. 58, n. 5, p. 389-394, out. 1995.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1402>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira. *Círculo de Leitores*. 1995.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SASSAKI, Romeu Kasumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

SHUARE, Marta. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

SILVA, Adelina Lopes da; SÁ, Isabel de. *Saber estudar e estudar para saber*. Portugal: Porto, 1997.

SILVA, L. M. Qualquer maneira de ler vale a pena: sobre leituras, leitores e leitores cegos, 2013. In: Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. *Inclusão: uma questão, também, de visão: o aluno cego na escola comum*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Orientações didáticas para atuação pedagógica junto a estudantes com deficiência visual, no ensino superior. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal, RN: EDUFRRN, 2013.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Por uma escola sem exclusões: intervenções pedagógicas junto a estudantes cegos e com baixa visão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Gláucia; PIRES, José. (Org.). *Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados*. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 235-261.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÃO, Ana M. Veiga. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: SILVA, Adelina Lopes da et al. *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

SIMÕES, Maria Cristina Danham. *Autonomia e dependência na relação entre estudantes com deficiência visual e seus leitores*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25. jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Ana Cleia da Luz Lacerda; SOUSA, Ivaldo Silva. Inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. *Estação Científica (UNIFAP)*, Macapá, v. 6, n. 3, p. 41-50, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/2310/cleiafv6n3.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

SOUZA, Antônio Carlos Carrera. O reencantamento da razão: ou pelos caminhos da teoria histórico-cultural. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Seminários & Debates).

SOUZA, Manuela Cunha de. *Ensino Superior, leitura e deficiência visual: entre desafios e (super)ações*. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2021. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE\\_4120](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE_4120). Acesso em: 17 jan. 2021.

SOUZA, Sandra Regina Carrieri de; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. A política institucional de inclusão educacional: um processo a se constituir. *Revista de Educação do Cogeime*, v. 24, n. 46, p. 77-91, jan./jun. 2015.

STAINBACK, Susan Bray; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STREET, B. V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 23 jan. 2021.

UNICEF. Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (Jomtien, Tailândia 5 a 9 de março de 1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Brasília: 1991. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 22 dez. 2020.

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº. 080 - CEPEX/2018*. Montes Claros: UNIMONTES, 2019. Disponível em: <https://unimontes.br/wp->



content/uploads/2019/05/resolucoes/cepex/2018/resolucao\_cepex080.pdf Acesso em: 14 dez. 2021.

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros. *Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI: gestão 2016-2020*. Montes Claros: UNIMONTES, 2017-2021. Disponível em: <https://unimontes.br/wp-content/uploads/2018/12/PDI-2017-2021.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros.. Secretaria dos Conselhos. *Resolução nº 120- CEPEX/2005*. “Aprova projeto de criação do núcleo de sociedade inclusiva”. Montes Claros: UNIMONTES, 2005. Disponível em: [https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/05/resolucoes/cepex/2005/resolucao\\_cepex120.pdf](https://unimontes.br/wp-content/uploads/2019/05/resolucoes/cepex/2005/resolucao_cepex120.pdf). Acesso em: 14 dez. 2021.

UNIMONTES. *Resolução nº 080 - CEPEX/2018* - Estabelece Critérios para a Contratação de Professor Auxiliar de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Âmbito da Unimontes.

VASH, Carolyn L. *Enfrentando a deficiência a manifestação, a psicologia, a reabilitação*. São Paulo: Pioneira, 1988.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGINHESKI, Lúcia Virginia Mamcasz; FRASSON, Antonio Carlos; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SHIMAZAKI, Elsa Midori. O sistema Braille e o ensino da Matemática para pessoas cegas. *Ciência & Educação* (Bauru), [S.L.], v. 20, n. 4, p. 903-916, dez. 2014.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Cuba: Editorial Pueblo y educación, 1995. t. 5.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. Madrid: Machado Libros, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# APÊNDICES

---

## Apêndice A – Questionário

Caro (a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil dos participantes da pesquisa intitulada “Constituir-se como leitor-cego no Ensino Superior: entre produções de imagens e estratégias para ler”.

A sua contribuição é extremamente relevante para melhor conhecermos os aspectos da formação do cego leitor no Ensino Superior.

Agradecemos a sua colaboração!

1. Qual a sua faixa etária?
  - a) 17 até 24;
  - b) 25 até 29;
  - c) 30 até 34;
  - d) 34 até 39;
  - e) 40 até 45;
  - f) Acima de 45.
  
2. Qual o seu gênero?
  - a) Feminino;
  - b) Masculino;
  - c) Mulher/homem transgênero (quem se identifica com um gênero diferente do atribuído no momento do nascimento);
  - d) Não binário (não se identifica completamente com o gênero feminino nem o masculino).
  
3. A sua cegueira é:
  - a) Congênita;
  - b) Adquirida.
  
4. Qual é a sua cor ou raça?
  - a) Branca;
  - b) Preta;
  - c) Amarela;
  - d) Parda;
  - e) Indígena;
  - f) Não quero declarar.
  
5. Você foi alfabetizado? Em caso afirmativo, com quantos anos deixou de ler textos impressos?
  
6. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- a) Nenhuma;
  - b) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série);
  - c) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série);
  - d) Ensino Médio;
  - e) Ensino Superior – Graduação;
  - f) Pós-graduação.
7. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?
- a) Nenhuma;
  - b) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série);
  - c) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série);
  - d) Ensino Médio;
  - e) Ensino Superior – Graduação;
  - f) Pós-graduação.
8. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?
- a) Até um salário mínimo;
  - b) Até 1,5 salário mínimo;
  - c) De 1,5 a 3 salários mínimos;
  - d) De 3 a 4,5 salários mínimos;
  - e) De 4,5 a 6 salários mínimos;
  - f) De 6 a 10 salários mínimos;
  - g) Acima de 10 salários mínimos.
9. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho?
- a) Não estou trabalhando;
  - b) Trabalho eventualmente;
  - c) Trabalho até 20 horas semanais;
  - d) Trabalho de 21 a 39 horas semanais;
  - e) Trabalho 40 horas semanais ou mais.
10. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?
- a) Todo em escola pública;
  - b) Todo em escola particular;
  - c) A maior parte em escola pública;
  - d) A maior parte em escola particular;
  - e) A maior parte em escola particular com bolsa de estudo.
11. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?
- a) Ninguém;
  - b) Pais;
  - c) Outros membros da família que não os pais;
  - d) Professores;
  - e) Líder ou representante religioso;
  - f) Colegas/Amigos;
  - g) Outras pessoas.
12. Algum dos grupos abaixo foi ou é determinante para você enfrentar eventuais dificuldades durante seu curso superior com a leitura?

- a) Não tive dificuldade;
- b) Não recebi apoio para enfrentar dificuldades;
- c) Pais;
- d) Avós;
- e) Irmãos, primos, tios ou amigos;
- f) Líder ou representante religioso;
- g) Colegas de curso;
- h) Professores do curso;
- i) Profissionais do serviço de apoio ao estudante da universidade.;
- j) Colegas de trabalho;
- k) Outro grupo.

13. Você conhece ações realizadas pela universidade para contribuir com a sua prática de leitura?

- a) Sim;
- b) Não.

14. Em caso afirmativo. Quais?

15. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica a leitura?

- a) Nenhuma;
- b) De uma a três;
- c) De quatro a sete.;
- d) De oito a dez;
- e) Mais de dez.

16. Em casa você utiliza algum recurso de acessibilidade para ler?

- a) Sim;
- b) Não.

17. Em caso afirmativo. Quais?

18. Você ler textos em braille?

19. Em caso afirmativo, você ler textos em braille na universidade?

20. Qual a relevância dos textos em braille para a formação leitora na universidade?

21. Em atividades na sala de aula, como você faz para ter acesso aos textos escritos?

## **Apêndice B – Roteiro para entrevista**

1. Como você se sentiu quando ingressou na universidade?
2. Qual foi a sua reação diante das primeiras leituras acadêmicas?
3. No início do curso como você se relacionava com as demandas de leitura?
4. Como foi a sua adaptação com a universidade?
5. No decorrer do curso, você desenvolveu estratégias para ler?
6. Como é o seu processo de leitura?
7. O que você faz para ler e compreender os textos?
8. Do ponto de vista da leitura acadêmica, quem é você hoje?
9. Considerado as suas necessidades de pessoa cega, de que maneira as ações da universidade o ajudaram ou não ajudou a se tornar leitor na universidade?
  - a) Fale sobre como os seus professores contribuíram para você ler?
  - b) De que maneira os seus colegas o ajudaram ou não a ler?
10. Quais mudanças de comportamento você desenvolveu para a leitura com a pandemia?
11. Você se sente hoje universitário de fato, por meio da leitura?



# ANEXOS

## Anexo A - Parecer Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONSTITUIR-SE COMO LEITOR-CEGO NA UNIVERSIDADE: ENTRE PRODUÇÕES DE IMAGENS E ESTRATÉGIAS PARA LER

**Pesquisador:** KELLY ALENCAR FROES FONSECA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 39536020.1.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.401.671

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de documentos inseridos na Plataforma Brasil.

Trata-se de uma pesquisa do Mestrado em Educação da Unimontes, na qual as pesquisadoras questionam "como se dá a constituição dos acadêmicos cegos como sujeitos da leitura, considerando a projeção das imagens de si, do outro e as estratégias para ler que mobilizam (ou não) nesse processo de constituição?".

Foi registrado no projeto que o objetivo da pesquisa é "discutir como os acadêmicos cegos se constituem sujeitos leitores na universidade, considerando as estratégias para ler desenvolvidas nesse processo, assim como a projeção de imagens de si (ethos discursivo) e do outro (instituição, professores e colegas) como fundamentos dessa constituição".

De acordo com as pesquisadoras, "do ponto de vista teórico, essa pesquisa alia os estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso de orientação francesa, sobretudo a partir de Maingueneau (2005; 2011)".

O percurso metodológico delineado foi "a pesquisa narrativa enquanto método, adotando uma

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 4.401.671

abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorrerá pela constituição de grupos focais compostos por até oito acadêmicos cegos identificados no Censo da Educação Superior 2019 da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes\*.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo as pesquisadoras constituem-se objetivos:

**PRIMÁRIO:**

Discutir como os acadêmicos cegos se constituem sujeitos leitores na universidade, considerando as estratégias para ler desenvolvidas nesse processo, assim como a projeção de imagens de si (ethos discursivo) e do outro (instituição, professores e colegas) como fundamentos dessa constituição.

**SECUNDÁRIOS:**

- Analisar o processo de leitura de pessoas cegas, sobretudo na universidade, de modo a determinar os pontos críticos e as intervenções descritas na literatura;
- Delinear quais são os ethe que acadêmicos cegos projetam quando falam de suas experiências de leitura na universidade;
- Identificar qual é o lugar do outro na constituição do acadêmico cego enquanto leitor, determinando imagens da instituição, dos professores e dos colegas eventualmente projetadas nessa constituição;
- Analisar a relação dos acadêmicos cegos com a leitura, descrevendo as estratégias para ler possivelmente mobilizadas ou desenvolvidas, assim como o papel delas na constituição dos sujeitos como leitores.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme as pesquisadoras, o projeto envolve:

\*RISCOS: Considerando que toda pesquisa oferece algum tipo de desconforto e risco para o

**Endereço:** Av Dr Rui Braga s/n-Camp Univer Profª Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéa **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Página 02 de 05

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 4.401.671

participante, nesta pesquisa o risco pode ser os do campo psicológico e na quebra do sigilo no que diz respeito à publicação, isto é, a quebra do anonimato dos participantes envolvidos direta ou indiretamente. Com vistas a sanar e/ou minimizar tais riscos, prezar-se-á pela confidencialidade e privacidade das informações, assegurando-se que os dados colhidos não serão utilizados para o prejuízo e/ou estigmatização das pessoas ou comunidades, de maneira que, quando divulgada, a presente pesquisa terá cautela o suficiente para que a discricção dos participantes e/ou instituições envolvidas prevaleçam.

**BENEFÍCIOS:** Ao final da pesquisa, espera-se poder delinear aspectos da constituição de acadêmicos cegos como sujeitos da leitura”.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa possui mérito e relevância científica por propor o desenvolvimento de uma investigação que visa auxiliar a universidade no conhecimento e compreensão da "constituição de acadêmicos cegos como sujeitos de leitura" acolhendo-os e direcionando-os de melhor forma para seu desenvolvimento acadêmico.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos de caráter obrigatório foram apresentados e estão adequados: projeto detalhado, cronograma, TCLE, declaração de recursos próprios.

**Recomendações:**

- 1- Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".
- 2 - Informar ao CEP da Unimontes de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.
- 3- Comunicar o CEP da Unimontes caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
- 4 - Providenciar o TCLE em duas vias: uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.

**Endereço:** Av Dr Rui Braga s/n-Camp Univer Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéa **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Página 03 de 05

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 4.401.671

5 - Atentar que, em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatória a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.

6. Registrar o endereço do CEP no TCLE e no TALE: Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

7. Inserir na Plataforma Brasil, após o período de pandemia, a folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável pela pesquisa e pelo responsável pela instituição (Pró-reitor de Pesquisa).

8. Após o isolamento social, anexar a folha de rosto com as devidas assinaturas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram identificados óbices éticos nesse estudo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1648051.pdf	22/10/2020 14:56:45		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	DeclaracaoRecursosProprios.pdf	22/10/2020 14:55:34	KELLY ALENCAR FROES FONSECA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	22/10/2020 14:52:05	KELLY ALENCAR FROES FONSECA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/10/2020 14:51:32	KELLY ALENCAR FROES FONSECA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/10/2020 14:43:22	KELLY ALENCAR FROES FONSECA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	21/10/2020 15:42:04	KELLY ALENCAR FROES FONSECA	Aceito

**Endereço:** Av Dr Rui Braga s/n-Camp Univer Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Página 04 de 05

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 4.401.671

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 16 de Novembro de 2020

---

Assinado por:  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n - Camp. Univers. Prof. Darcy Ribeiro  
**Bairro:** Vila Mauricéa **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Página 05 de 05

