

As estratégias para ler no processo de constituição do leitor cego no Ensino Superior

Strategies for reading in the process of establishing blind readers in Higher Education

Estrategias de lectura en el proceso de constitución de lectores ciegos en la Educación Superior

Kelly Alencar Fróes Fonseca ^[a] 
Montes Claros, Minas Gerais, Brazil
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro ^[b] 
Montes Claros, Minas Gerais, Brazil
Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Como citar: FONSECA, K. A. F.; RIBEIRO, M. C. M. de A. As estratégias para ler no processo de constituição do leitor cego no Ensino Superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 2226-2242, dez. 2025.
<https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.AO01>

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

^[a] Doutora (2012) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Departamento de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros. Diretora e Editora da Editora Unimontes, e-mail: kelly.froes@unimontes.br

^[b] Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); Pesquisadora Institucional da Unimontes junto ao Ministério da Educação (MEC); professora efetiva do Departamento de Comunicação e Letras com experiência nas áreas de Linguística e avaliação da Educação Superior., e-mail: kellyalencarff@gmail.com

também precisa sentir-se incluído no domínio discursivo acadêmico e essa inclusão é perpassada, em boa medida, pela sua formação como sujeito leitor. Logo, estabelecemos como objetivo central dessa pesquisa analisar a relação dos acadêmicos cegos com a leitura, descrevendo as estratégias para ler de que se utilizam para a compreensão textual. Para tanto, partimos do aporte teórico da Educação Inclusiva, para pensar as pessoas cegas no âmbito do Ensino Superior, da Linguística Textual e da Análise do Discurso para discutir a leitura a partir dessa perspectiva. Para o alcance dos objetivos, adotamos uma abordagem qualitativa e 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 no Ensino Superior, oferecendo o seu entendimento sobre a sua história de leitura nesse domínio discursivo. Os resultados demonstram que o acadêmico cego se constitui leitor no Ensino Superior progressivamente a partir do uso massivo da tecnologia como estratégias para ler e o uso de estratégias de leitura que adota, como a recorrência da internet para alicerçar o conhecimento prévio na leitura.

Palavras-chave: Estratégias para ler. Estudante cego. Leitura. Ensino Superior.

Abstract

For the academic to be inserted in Higher Education, it is necessary that he perceives reading as an activity of attribution of meanings that founds learning. In this sense, like any other student, the blind academic also needs to feel included in the academic discursive domain and this inclusion is permeated, to a great extent, by the formation of him as a reading subject. Therefore, we established as the central objective of this research to analyze the relationship of blind academics with reading, describing the reading strategies they use for textual comprehension. For this, we start from the theoretical contribution of Inclusive Education, to think about blind people in the context of Higher Education, Textual Linguistics and French-oriented Discourse Analysis to discuss reading from this perspective. To achieve the objectives, we adopted a qualitative approach and data collection occurred through semi-structured interviews conducted with four blind students identified in the Student Management System of the State University of Montes Claros - Unimontes, the locus of this research. In the interviews, the academics were encouraged to narrate experiences of reading in Higher Education, offering their understanding of their reading history in this discursive domain. The results of the research show that the blind academic becomes a reader in Higher Education progressively from the more massive use of technology such as reading strategies and the use of reading strategies that he begins to adopt, such as the recurrent use of the internet as a support to knowledge before reading.

Keywords: Reading strategies. Blind student. Reading. Higher level education.

Resumen

Para que el académico sea incluido en la Educación Superior, es necesario que perciba la lectura como una actividad de atribución de significados que sustenta el aprendizaje y, como cualquier otro estudiante, el académico ciego también necesita sentirse incluido en el dominio discursivo académico como lector. sujeto. Por ello, establecimos como objetivo central de esta investigación analizar la relación entre académicos ciegos y la lectura, describiendo las estrategias lectoras que utilizan para la comprensión textual. Para ello, partimos del aporte teórico de la Educación Inclusiva, para pensar a las personas ciegas en el ámbito de la Educación Superior, la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso. Para alcanzar los objetivos, adoptamos un enfoque cualitativo y la recolección de datos se produjo a través de entrevistas semiestructuradas realizadas con cuatro estudiantes ciegos de la Universidad Estatal de Montes Claros. En las entrevistas, se animó a los académicos a narrar experiencias de lectura en la Educación Superior. Los resultados de la investigación demuestran que los académicos ciegos se convierten progresivamente en lectores en la Educación Superior a través del uso más masivo de la tecnología como estrategias de lectura y el uso de estrategias de lectura como el uso recurrente de Internet para apoyar conocimientos previos en lectura.

Palabras clave: Estrategias para la lectura. Estudiante ciego. Lectura. Enseñanza superior.

Introdução

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 aliado do processo, dado que o conhecimento circulante na universidade é veiculado, majoritariamente, por meio da escrita.

Por esses motivos, investigar a constituição de acadêmicos cegos como sujeitos da leitura mostra-se como um expediente que ajudará as IES 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, uma vez que 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).

Logo, torna-se necessário discutir a leitura e a sua importância para a constituição do acadêmico leitor, sobretudo o estudante 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).

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, compondo um mosaico de pertencimento ou de deslocamento do Ensino Superior.

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.

Como a percepção da deficiência não pode ser vista negativamente pela pessoa com necessidades específicas e pela sociedade, uma vez que todos nós temos potencialidades a serem vistas de forma significativa, 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.

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).

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). 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. Podemos considerar que a cegueira, de um modo geral, é uma deficiência visual cuja característica principal é a impossibilidade de o indivíduo apreender informações 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).

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.

A Educação Inclusiva e a inclusão dos acadêmicos cegos no Ensino Superior

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.

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.

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 da dimensão dos direitos humanos, 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 Ensino 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).

Logo, 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 no Ensino Superior 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.

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).

A inclusão no Ensino Superior, segundo Pacheco e Costas (2006), é um desafio recente, cujas expectativas fundamentadas em normas federais ainda são 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.

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.

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.

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.* (2019, 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).

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.

Reflexões sobre a leitura

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.

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.

Na sequência das ponderações sobre a definição de leitura, 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. 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.

No que se refere a compreensão do texto, 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.

Considerando que o letramento é um ato contínuo face a exigência de nos envolvermos com as práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2003), buscamos, sobretudo no Ensino Superior o letramento contínuo, 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.

Nessa direção, recorreremos 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) 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 para 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, 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.

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.

As estratégias para ler e de leitura na formação do leitor cego

Embora saibamos que o processo de inclusão das pessoas com deficiência não está centrado em suas dificuldades e sim nas habilidades para formação leitora do estudante cego é importante considerar que, quando o aluno cego chega ao Ensino Superior, 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.

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 no Ensino Superior.

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.

A propósito 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.

Com o crescente avanço tecnológico, uma 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).

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 Braille¹ 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) e a diferente disposição dos pontos na cela permite a formação das combinações ou símbolos.

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.

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).

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.

As estratégias para ler e a constituição do leitor cego

Nesse estudo, a constituição leitora de acadêmicos cegos é pensada, sobretudo, a partir das estratégias para ler que são mobilizadas no bojo das reflexões sobre seu processo de leitura. Dessa forma, esse estudo parte do aporte teórico da Educação Inclusiva, para pensar as pessoas cegas no Ensino Superior, da Linguística Textual e da Análise do Discurso (AD) de orientação francesa para discutir a leitura a partir dessa perspectiva.

Esclarecemos que a AD considera o sujeito como lugar de interface e atravessamentos. Nesse sentido, pode-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).

Esse estudo situa-se na Unimontes, localizada em Montes Claros, Norte do estado de Minas Gerais e a coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada fazendo uso do aplicativo de videoconferência *Google Meet*, que possibilitou que os discursos dos participantes fossem gravados em áudio e vídeo.

Como a pesquisa foi constituída pela participação de estudantes cegos, optamos por não selecionar alunos cegos matriculados no 1º ou 2º período dos cursos, 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

¹ 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).

de interação no domínio discursivo acadêmico poderia comprometer as informações necessárias para a análise de como os eles se constituem sujeitos leitores na universidade. Para manter o anonimato dos participantes da pesquisa, atribuímos pseudônimos a cada um deles: Joana, Joaquim, João e José.

Assim, os participantes da pesquisa totalizaram 4 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 2 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.

Considerando, segundo Solé (1988), que 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 para isso mobilizam pequenas ações para contornar problemas de compreensão, observamos não haver, para os estudantes cegos, clareza do que sejam estratégias de leitura ainda que tenhamos explicado em outros termos. Desse modo, percebemos que os estudantes confundem estratégias e leitura e recursos de acessibilidade para ler.

Na sequência das entrevistas (excertos 1, 2 e 3), 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.

1) 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).

2) 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, saía até prejudicada por isso (Joana, 2021).

3) 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).

Identificamos na resposta dada por José (excerto 1) que ele se utiliza de o 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)².

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*”.

Observamos que Joaquim (excerto 2) 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

² 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).

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.

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

4) 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).

5) 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 4) especifica os aplicativos de voz que utiliza como estratégia para ler os textos. Nesse excerto, o NUSI da Unimontes 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 5, 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.

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. João, por sua vez, além de enfatizar o NUSI, assevera que a ajuda da instituição ainda é pouca.

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 das entrevistas, 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.

Baseando nos discursos dos estudantes cegos pesquisados, apresentamos a síntese das estratégias para ler e das estratégias de leitura mais utilizadas por esses estudantes no Ensino Superior.

Quadro 1 – Estratégias para ler utilizadas pelos estudantes cegos no Ensino Superior

Estratégias para ler
Leitura pelo colega (leitor).
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 braille.
Professor de apoio.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Estratégias de leitura utilizadas pelos estudantes cegos no Ensino Superior

Estratégias de leitura
Assistir vídeos relacionados ao conteúdo.
Pesquisar na internet.
Observar o título do texto.
Ler o resumo do texto.
Assistir videoaulas.
Buscar informações sobre o tema.
Rer ler trechos pontuais do texto.
Rer ler 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.
Fazer anotações em braille.
Realizar anotações durante a leitura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os quadros 1 e 2 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.

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 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.

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.

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

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.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.

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. Acesso em: 09 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 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/l9394.htm. Acesso em: 16 mar. 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. 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. Acesso em: 01 fev. 2021.

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

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.

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/HXsqCN6njz8ZSsnxKJHRnCc/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.

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

GONZÁLEZ, Eugenio; DÍAZ, Juana Morales. Deficiência visual: aspectos evolutivos e educacionais. In: GONZÁLEZ, Eugenio. (Org.). *Necessidades educacionais específicas*: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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.

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. 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.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura: o conhecimento prévio da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LEPORINI, B. *et al.* Interacting with Mobile Devices via VoiceOver: Usability and Accessibility Issues. In Proceedings of the 24th Australian Computer-Human Interaction Conference. New York, NY, USA, 2012.

LINS, Manuela Ramos Caldas; ALCHIERI, João Carlos. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes cegos e evidentes. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 3, p. 1221-1241, 2016.

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.

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.

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.

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elizabete. *As Tics nos labirintos da prática educativa*. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, Sílvia 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.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

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.

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.

RAIMUNDO, Ana Paula Peres. A mediação na formação do leitor. In: *CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários*. 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009.

SÁ, Elizabet Dias. CAMPOS, Izilda Maria de. SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

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, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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. Acesso em: 17 jan. 2021.

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.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski

Recebido/Received: 14.03.2025 / 03.14.2025

Aprovado/Approved: 21.07.2025 / 07.21.2025