

Adriana Leal Brum Silva

PRÁTICAS DE LEITURA E CONSTITUIÇÃO DO LEITOR COM
CEGUEIRA E BAIXA VISÃO: O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO
EM QUESTÃO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Silva, Adriana Leal Brum
PRÁTICAS DE LEITURA E CONSTITUIÇÃO DO LEITOR COM
CEGUEIRA E BAIXA VISÃO : O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO
EM QUESTÃO / Adriana Leal Brum Silva ; orientadora,
Ana Paula de Oliveira Santana, 2018.
198 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

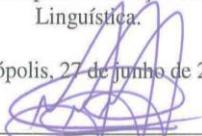
1. Linguística. 2. Leitor. . 3. Deficiência
visual. . 4. Leitura. . 5. Universidade.. I.
Santana, Ana Paula de Oliveira. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Linguística. III. Título.

ADRIANA LEAL BRUM SILVA

Práticas de Leitura e Constituição do leitor com cegueira e baixa visão: o contexto universitário em questão

Esta dissertação foi julgada adequada e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestra em Linguística.

Florianópolis, 27 de junho de 2018.



Prof., Dr. Marco Antônio Martins.
Coordenador do Curso

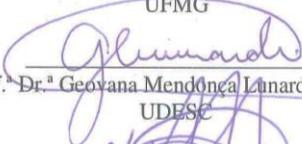
Banca Examinadora:



Prof.ª, Dr.ª Ana Paula de Oliveira Santana
Orientadora
UFSC



Prof.ª, Dr.ª Ana Maria de Oliveira Galvão
UFMG



Prof.ª, Dr.ª Geovana Mendonça Lunardi Mendes
UDESC



Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross
UFPR

Prof. Dr. Marco Antonio Martins
Coordenador do Programa P.G. Linguística/UFSC
Portaria nº 2028/GR/2016

Este trabalho é dedicado aos meus pais
e ao meu filho.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e irmão querido, que de longe acompanharam a minha caminhada e torceram por mim. Um pouco sem entender o motivo de tudo isso, mas sempre me incentivando a alcançar os meus objetivos e sonhos. O exemplo de luta de meus pais foi o alicerce para eu não desistir de percorrer esse caminho.

Ao meu filho amado, que esteve sempre ao meu lado, que festejou comigo no dia em que recebi a notícia que havia sido aprovada na seleção do mestrado. Que acompanhou de perto o meu estudo nesses três anos de pesquisa, com quem compartilhei as dificuldades e conquistas.

Ao meu marido, que esteve presente nessa trajetória, assumindo todas as responsabilidades da casa, ora apoiando, ora questionando, ora pedindo atenção, buscando entender se valeria a pena todo esse meu esforço e dedicação aos estudos.

A todos os meus familiares que estiveram presentes, de alguma forma, nessa etapa de minha vida.

À minha escola, E. E. B. Simão José Hess, à direção que compreendeu a minha “ausência” nos momentos mais atribulados da pós-graduação, às colegas que me apoiaram sempre com uma palavra amiga e de incentivo. Aos meus queridos alunos, que passaram por mim nesses três anos em que cursei o mestrado. Alunos que, muitas vezes, com um gesto, um olhar e uma palavra, motivaram-me a continuar trilhando esse caminho, fazer valer a pena aprofundar os estudos em uma área tão desgastada, em todos os sentidos.

À querida equipe de profissionais da ACIC, em especial à Marcilene e à Maristela, que me receberam tão bem na Associação Catarinense para Integração de Cegos, lugar este que abriu as portas para eu conhecer na prática outras possibilidades de lidar com o outro, pessoas com características diferentes da minha, a pessoa com cegueira, baixa visão e surdocegueira.

Agradeço de coração a todos os colegas de trabalho da ACIC que multiplicaram os saberes e a vivência comigo. Aos meus queridos alunos que, nas aulas de braille, nas conversas, na troca de experiência e em cada história de vida, contribuíram para que eu pudesse desconstruir mitos, ressignificar conceitos e VER em cada sujeito potencialidades para (re)construir novos saberes dentro desse universo tão marcado de estigmas, preconceitos e barreiras.

Em especial, à querida amiga e colega de trabalho Dora, que esteve presente nas escolhas difíceis da minha vida, em momentos de conquistas (como este de ter passado no mestrado) e em períodos de dificuldade.

Aos alunos da ACIC, que me motivaram a buscar estratégias para o aprendizado do braile, para além da decodificação desse sistema de leitura e escrita e continuar os estudos e as pesquisas nessa área do conhecimento já tão esgotada de paradigmas em que a pessoa com deficiência é compreendida ainda pelo diagnóstico. Diagnóstico que ressalta a deficiência como problema, aquilo que falta, limitação, impossibilidade.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por oferecer um ensino de qualidade aos discentes.

Aos professores da Pós-Graduação em Linguística, que oportunizaram condições para que eu pudesse apreender o conhecimento por meio da leitura, escrita e discussão de aportes teóricos em uma área de estudo até então nova (e distante), mas que sempre fora apaixonante (e instigante) para mim.

Aos colegas que passaram por mim nas disciplinas em que cursei e dividiram a companhia, o tempo de estudo e os conhecimentos em todo o percurso, ou parte desse percurso do mestrado. Que as vibrações de amor cheguem a todos os colegas.

Em especial, à Cristiane, com quem firmei laços de amizade. Certamente, a sua palavra amiga (e forte) dita nos momentos certos, bem como sua serenidade, positividade, amorosidade, simplicidade e leveza com que “encara” as coisas da vida (e da academia) foram importantes em todo o meu processo de (re)construção de aprendizagem na educação superior.

O meu profundo agradecimento ao grupo de pesquisa GELCE, pois, nos dias atuais em um mundo tão competitivo, tanto no mercado de trabalho quanto na universidade, encontrar colegas que se tornaram amigas tão queridas e especiais para compartilhar, multiplicar, trocar, sugerir, ouvir, acolher foi uma dádiva de DEUS, em um ambiente, às vezes, tão solitário que é o ambiente acadêmico. Laís, Karol, Sandra, Aline e Beth, meu fraterno agradecimento por tudo. Vocês foram importantes para as conquistas da minha vida acadêmica na UFSC. Conquistas estas tanto na ordem do conhecimento quanto no amadurecimento pessoal e profissional. Que vocês continuem marcando a vida daqueles que “cruzarem” o caminho de vocês. Luz e sabedoria para cada uma de vocês, queridas amigas, que cada uma do seu jeito apoiou-me com palavras, gestos, risos e sorrisos.

Ao Programa Observatório da Educação OBEDUC/CAPES na qual tive a oportunidade de desenvolver a pesquisa na área da leitura,

sendo o público-alvo estudantes universitários com cegueira e baixa visão.

Agradecer de coração à minha orientadora Profa. Dra. Ana Paula Santana, que confiou em mim, dando-me condições para ampliar (e me apropriar) os conhecimentos científicos, sempre incentivando, apoiando, motivando, chamando atenção no momento certo, mostrando o caminho com o OLHAR atento e a ESCUTA de quem tem muita experiência, sabedoria, criatividade, amorosidade, energia que contamina a todos.

À banca examinadora, pelas contribuições.

A DEUS que, com os mistérios do universo e a presença da espiritualidade que certamente existe nessa vida e em outros “mundos”, nos dá diariamente a oportunidade de viver, aprender e evoluir.

Nesta etapa de conclusão do mestrado, sinto-me abençoada e privilegiada por ter tido condições de continuar os estudos, buscar ações e práticas efetivas para o processo de ensino e de aprendizagem dos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como (re)pensar a minha postura e concepção frente às práticas de leitura e à constituição do leitor, leitor esse em processo contínuo de aprendizagem e de vivências significativas.

Todo o aprendizado foi válido, pois sempre é tempo de aprender e continuar aprendendo. Que eu possa prosseguir aprofundando os estudos na área da Linguística.

OBRIGADA a todos!

Percebe a respiração de sua mãe e sente as vibrações do som produzidas no peito da mamãe quando ela lê. José pode sentir com a mão os braços do seu irmão e da sua irmã quando viram as páginas, rotina que estabeleceram há bastante tempo. José pode cheirar o papel do livro; coloca a cabeça várias vezes na abertura que existe entre as páginas e sorri feliz. (MILES, 2000, p. 1).

RESUMO

Introdução: o número de estudantes com deficiência visual matriculados na Educação Superior vem crescendo a cada ano. Muitos são os documentos legais que preveem, nas instituições educacionais, o oferecimento do braille e/ou de recursos tecnológicos para favorecer a leitura das pessoas com deficiência visual. Quando se pesquisa sobre pessoas com deficiência visual, percebe-se a heterogeneidade dos sujeitos e suas diferentes formas de apropriação da linguagem escrita. Além de condições sócio-históricas particulares, as questões biológicas relacionadas à perda visual são também diferenciadas. **Objetivo:** compreender a constituição do sujeito universitário com cegueira e baixa visão enquanto leitor. **Metodologia:** esta pesquisa é qualitativa, em que se propõe análises de entrevista semiestruturada e de questionário com três sujeitos universitários com cegueira e baixa visão e um sujeito com cegueira formado em Gestão de Tecnologia da Informação. Utilizam-se nomes fictícios de Maria, Ângela, Geraldo e João. Para a análise dos dados, mobilizam-se autores que partem de uma perspectiva centrada nos Novos estudos do letramento (STREET, 2014), da História da Leitura (CHARTIER, 2001) e Sociologia da Educação (BOURDIEU, 2002). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. **Resultados:** os resultados evidenciam que a família ocupou um lugar de destaque garantindo a transmissão da herança cultural, bem como o acesso aos bens materiais e simbólicos. Os estudantes partem de diferentes concepções de leitura e tipos de leitura, como leitura digital, leitura em áudio, fonte ampliada, *e-book* e braille. O braille tem sido pouco utilizado e ainda com bastantes restrições. Assim, cada estudante com deficiência visual pode beneficiar-se dos recursos de acessibilidade de um modo particular, conforme as características, as estratégias de leitura, os hábitos, as práticas de leitura e as necessidades individuais. Além disso, percebe-se que o contexto acadêmico modifica os leitores e a leitura, bem como provoca abertura para utilização de recursos digitais e suportes de leitura, liberdade para “escolher” o que ler e formas de ler. **Conclusão:** esta pesquisa evidenciou que o aprendizado do braille não teve representatividade para os universitários, uma vez que as novas tecnologias parecem ter ocupado um lugar privilegiado para esses leitores. Além disso, para esses sujeitos, a leitura também é *multifacetada*. Ainda, a leitura tem um valor ideológico que legitima a constituição dessas pessoas enquanto leitores.

Palavras-chave: Leitor. Deficiência visual. Leitura. Universidade.

ABSTRACT

Purpose: The number of visually impaired students enrolled in Higher Education has been growing annually. There are many legal documents that provide, in educational institutions, Braille and / or technological resources in order to favor visually impaired reading. When we look at people with visual impairment we can see the heterogeneity of the subjects and their different forms of written language appropriation. In addition to particular socio-historical conditions, biological issues related to visual loss are also differentiated. **Objective:** To understand the constitution of the university student with blindness and low vision as a reader. **Method:** This is a qualitative research based on semi-structured interview and questionnaire analyzes with three university subjects with blindness and low vision and one subject with blindness who has a degree in Management of Information Technology. We will use the fictitious names of Maria, Ângela, Geraldo and João. For the data analysis it will be mobilized authors from a theoretical perspective founded on the New studies of literacy (STREET, 2014), History of Reading (CHARTIER, 2011) and Sociology of Education (BOURDIEU, 2002). All interviews were recorded and transcribed. **Results:** The results show that the family occupied a prominent place guaranteeing the transmission of cultural heritage, as well as the access to symbolic and material assets. The students present different conceptions types of reading, such as: digital reading, audio reading, enlarged font, e-book and Braille. The Braille has been rarely used and still with quite restrictions. Thus, each student with visual impairment can benefit from accessibility features in a particular way, according to features, strategies, habits and practices of reading, and the individual needs as well. In addition, it can be seen here that the academic context modifies readers, reading and gives the opportunity to use digital resources and reading supports. In that way, academic context offers to visually impaired students the freedom to "choose" what to read and in which way they can read. **Conclusion:** This research evidenced that braille learning was not a representative resource for university students, since the new technologies seem to have occupied a privileged place for these readers. In addition, for these subjects, reading is also multifaceted practice. Moreover, reading has an ideological value that legitimates the constitution of these people as readers.

Keywords: Reader. Visual impairment. Reading. University.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cella braile	Erro! Indicador não definido...	32
Figura 2 - Alfabeto braile.....		33
Figura 3 - Revista Brasileira para Cegos e Revista Pontinhos		38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Índice de Letramento Científico **Erro!**
definido.96

Indicador

não

LISTA DE SIGLAS

AAI	Ambiente de Acessibilidade Informacional
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACIC	Associação Catarinense para Integração de Cegos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
BPM	Biblioteca Pública Municipal
CAE	Coordenadoria de Acessibilidade Educacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPs	Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EPUB	<i>Electronic Publication</i>
FDNC	Fundação Dorina Nowill para Cegos
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação
RBC	Revista Brasileira para Cegos
SAI	Setor de Acessibilidade Informacional
SNEL	Sindicato Nacional de Editoras de Livros
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

Sumário

1	INTRODUÇÃO	25
1	AS FORMAS DE LEITURA: DO BRAILE AOS RECURSOS DIGITAIS	31
1.1	A INVENÇÃO DO BRAILE	31
1.2	EDIÇÃO E CIRCULAÇÃO DE LIVROS EM BRAILE.....	35
1.3	O BRAILE NAS BIBLIOTECAS	43
1.4	OS RECURSOS DIGITAIS NO CONTEXTO DA CEGUEIRA E BAIXA VISÃO	47
1.5	A LEITURA NO CONTEXTO DA PESSOA COM CEGUEIRA E BAIXA VISÃO NO SÉCULO XXI.....	54
2	CONTEXTO EDUCACIONAL: A INSERÇÃO DA PESSOA COM CEGUEIRA E BAIXA VISÃO	60
2.1	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO: UM BREVE HISTÓRICO.....	60
2.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS MODELOS: UM BREVE HISTÓRICO.....	65
2.3	A CEGUEIRA, A SURDOCEGUEIRA E A BAIXA VISÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	68
2.4	A CEGUEIRA, A SURDOCEGUEIRA E A BAIXA VISÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	75
3	PRÁTICAS DE LEITURA E OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS	82
3.1	LETRAMENTO: APRESENTANDO O CONCEITO	82
3.2	PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR.....	86
3.3	LETRAMENTOS ACADÊMICOS	91
4	METODOLOGIA.....	103
4.1	SUJEITOS DA PESQUISA	103
4.2	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	105
4.2.1	Entrevista	105
4.2.2	Questionário.....	106
4.3	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	106

4.4	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	106
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	109
5.1	BREVE RELATO SOBRE OS SUJEITOS PARTICIPANTES	109
5.1.1	Maria.....	109
5.1.2	Ângela	112
5.1.3	Geraldo	116
5.1.4	João	120
5.2	DISCUSSÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR E AS PRÁTICAS DE LEITURA: ANÁLISE DE DADOS.....	123
5.2.1	A valoração da leitura na família	123
5.2.2	Braille: o aprendizado e a valorização desse sistema de leitura e escrita	128
5.2.3	Leitura em Braille: um caminho mais fácil para a leitura?	132
5.2.4	As práticas de leitura na era digital	135
5.2.5	O leitor e as práticas de leitura.....	139
5.2.6	As diferentes formas de leitura.....	142
5.2.7	Biblioteca universitária: a acessibilidade e a circulação de livros	147
5.2.8	Inclusão ou exclusão na sala de aula?	152
6	CONCLUSÃO.....	160
7	REFERÊNCIAS.....	165

INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo tema da cegueira, surdocegueira e baixa visão surgiu quando trabalhei como professora de braile para pessoas cegas, surdocegas e com baixa visão na Associação Catarinense para Integração de Cegos (ACIC)¹, de 2012 a 2014 em Florianópolis.

Em minha breve experiência como professora de Alfabetização braile e de Simbologia braile na ACIC, percebia que algumas pessoas com cegueira, com surdocegueira e com baixa visão, que frequentavam as aulas, demonstravam interesses distintos na aprendizagem do braile. Assim, quando eu perguntava sobre o que esperavam das aulas de braile, alguns alunos mencionavam: “[quero] aprender braile para projetos futuros”; “eu quero aprender tudo”; “não sei se irei utilizar o braile, mas quero aprender, é mais um recurso”; “eu quero aprender mais sobre o braile”; “[quero] dar de tudo para aprender, me autorizar em alguma coisa”. O que se pode apreender a partir dos relatos desses alunos é a ideia de aprendizado do braile enquanto possibilidade de realização de pequenas tarefas domésticas, viabilidade de continuidade nos estudos, ampliação de autonomia e independência, ampliação dos papéis sociais, melhora da autoestima, etc.

Isso significa que cada aluno trazia consigo uma expectativa particular para aprender o braile naquele momento de sua vida. No entanto, poucos deles relacionavam, diretamente, o aprendizado de braile com as práticas de leitura: “tenho interesse em ler junto para fazer a leitura de produtos”; “na biblioteca eu desligo o aparelho para me concentrar e ler”; “acho engraçadas as palavras”; “as palavras são pesadas e engraçadas”; “divulgo as letras só passando o dedo”; “me sentindo muito à vontade na leitura”; “quem lê aprende mais”; “várias pessoas escrevem ‘o’ diferente, a mesma coisa em braile”; “vó lê para mim”; “quero sair daqui aprendendo a caminhar, a ler”; “não aprendi as palavras porque era surda”.

Esses depoimentos me impulsionaram a pesquisar sobre a aquisição da leitura e escrita pela pessoa com cegueira, surdocegueira e baixa visão. Por esse motivo, busquei no Mestrado em Linguística a possibilidade de

¹ A Associação Catarinense para Integração de Cegos (ACIC) foi fundada em 18 de junho de 1977 por um grupo de pessoas cegas, e hoje é considerada como uma Organização não Governamental, sem fins lucrativos e de caráter socioassistencial, que atende pessoas cegas, surdocegas ou com baixa visão de todo o estado de Santa Catarina. Presta serviços nas áreas de habilitação, reabilitação, educação, profissionalização, saúde, cultura, esporte, estudo, pesquisa e desenvolvimento pleno da cidadania.

aprofundar as questões relacionadas, especificamente, à leitura, para pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão.

Vale mencionar que, ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Linguística, fui bolsista do Programa Observatório da Educação Obeduc/Capes, no qual a pesquisa em rede “Acessibilidade no Ensino Superior: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão” congregou pesquisadores de várias Instituições de Educação Superior. Assim, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) constituiu um dos núcleos integradores diretos desta pesquisa. Desse modo, o projeto de pesquisa teve como público estudantes universitários com deficiência visual.

Quando pesquisamos sobre pessoas com deficiência visual percebemos a heterogeneidade dos sujeitos e suas diferentes formas de apropriação da linguagem escrita. Além de condições sócio-históricas particulares, as questões biológicas, relacionadas à perda visual, são também diferenciadas.

Cegueira é uma alteração, grave ou total, de uma ou mais funções elementares da visão, que afeta, de modo irremediável, a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento, em um campo mais ou menos abrangente. Ela pode ser congênita ou adquirida posteriormente, em decorrência de causas orgânicas ou acidentais (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007). Conforme o Decreto Federal nº 3298/99, que regulamentou a Lei nº 7853, a cegueira ocorre quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (BRASIL, 1999).

A pessoa com cegueira apresenta características específicas, relacionadas à etiologia e/ou ao momento da perda da visão. Investigar esses aspectos torna-se importante à medida que possibilita compreender as diferentes relações sensoriais que esses sujeitos utilizam nas suas práticas sociais. Por exemplo, um sujeito com cegueira congênita terá experiências bem diferentes daquele que perdeu a visão na fase adulta. Observamos ainda que, para compreender tais relações, para além dos aspectos concernentes à patologia, é fundamental considerar a heterogeneidade do sujeito, que inclui sua história e cultura.

No que diz respeito à baixa visão, Domingues, Carvalho e Arruda (2010, p. 8) comentam:

segundo o artigo 5º, alínea C, do Decreto Federal n. 5.296/2004, que regulamenta as leis n. 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei n. 10.098/2000, que estabelece

normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências, a baixa visão corresponde à acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no olho de melhor visão e com a melhor correção óptica no melhor olho. Consideramos também baixa visão quando a medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus ou ainda quando ocorrer simultaneamente quaisquer das condições anteriores.

Nesse sentido, no que concerne à educação, tanto a cegueira quanto a baixa visão, a depender de suas especificidades, podem ter implicações no processo de alfabetização. Isso porque fatores como o período em que ocorreram as perdas, etiologia, fase do desenvolvimento em que a criança iniciou a estimulação sensorial e o acesso ou não ao atendimento educacional específico podem interferir, diretamente, na aquisição da leitura e da escrita.

Observamos, comumente, a errônea atribuição do status de língua ao braille, como se a língua de sinais estivesse para os surdos assim como braille estaria para as pessoas com cegueira. Sobre isso, ressaltamos que o braille, diferente da língua de sinais, não é uma língua, mas um código, ou sistema, tátil, de leitura e escrita. O braille é direcionado a sujeitos com perda de visão e se constitui a partir da combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas, vertical e horizontal, de três pontos cada uma (MARTIN; BUENO, 2010).

A invenção do braille (1825) oportunizou condições para que a pessoa com cegueira, surdocegueira e baixa visão pudesse estar ativamente imersa nas diferentes formas das culturas do escrito e, aumentando, assim, sua participação social e a possibilidade de aumentar seu nível educacional. No entanto, não é apenas o braille que permite as pessoas com deficiência visual a leitura. Há outros recursos de acessibilidade que podem ser utilizados quando a pessoa tem baixa visão.

Sabemos que o braille, enquanto sistema de escrita e leitura, foi legitimado pelos documentos oficiais já há bastante tempo. Dentre esses documentos, temos a Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei da Acessibilidade (2000), a Política Nacional do Livro (2003), as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) os Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2014), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (2015). Esses documentos foram meios legais que tornaram obrigatório, nas instituições educacionais, o oferecimento do braille e/ou de recursos tecnológicos

(computadores com softwares específicos, audiolivros, linha braile) que pudessem favorecer a leitura das pessoas com cegueira e surdocegueira. Isso porque, parte-se da ideia de que uma educação inclusiva deve favorecer, em todos os níveis de ensino, a acessibilidade de recursos aos alunos com deficiência.

É importante ressaltar aqui o acesso à educação, à leitura e à escrita como um direito de todos, uma questão de cidadania. Dessa forma, o tema desta dissertação versa sobre a leitura de pessoas com deficiência visual e suas práticas na cultura do escrito.

Para este trabalho, tomamos a acepção antropológica de cultura como base para essa discussão. Segundo Galvão (2010), a cultura escrita é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. Dessa forma, os termos culturas do escrito ou culturas escritas podem ser utilizados para expressar que não existe um único lugar para o escrito em determinada sociedade ou em/para determinado grupo social. Além disso, os sujeitos assumem o papel ativo na produção das culturas do escrito (2010).

Diante disso, observamos que as diferentes formas de leitura no contexto da deficiência visual podem representar o lugar simbólico e material diferenciado para sujeitos com baixa visão, cegueira ou surdocegueira. A questão que queremos ressaltar aqui é que não basta o governo oferecer alfabetização para essas pessoas se não dispõe de condições de oferecer também participação efetiva desses sujeitos com as culturas escritas de forma igualitária.

O número de estudantes com deficiência visual vem crescendo a cada ano. Segundo o censo de 2016, dos 35.891 alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na educação superior, 11.037 são estudantes universitários com baixa visão, 2.075 são estudantes universitários com cegueira e 96 são estudantes universitários com surdocegueira (BRASIL/INEP, 2017).

Dessa forma, o **objetivo geral** desta pesquisa é compreender a constituição do sujeito universitário com cegueira e baixa visão enquanto leitor. Nesse contexto, pretendemos compreender as condições oferecidas para que os sujeitos com cegueira e baixa visão tenham acesso à leitura em braile e à leitura digital na universidade. Assim, esta pesquisa visa a refletir sobre o direito à leitura do sujeito com cegueira e com baixa visão, a partir da discussão sobre os recursos de acessibilidade e as possibilidades de leitura no contexto acadêmico. Consideramos que os sujeitos com cegueira e com baixa visão são leitores em potencial, em processo de constituição de

universitário leitor, cuja ampliação de práticas de leitura e repertório cultural pode ser construída a partir dos bens simbólicos que lhes são disponibilizados.

A partir dessas considerações, emergem várias questões que envolvem os hábitos e as práticas de leitura dos estudantes universitários com cegueira e baixa visão: De que forma esses sujeitos foram alfabetizados? Quais os hábitos e práticas de leitura na família? As pessoas com cegueira e baixa visão utilizam o braille em seu dia a dia? Em que situações? O que gostam de ler? Que recursos tecnológicos as pessoas com cegueira e baixa visão utilizam para ler? Qual a demanda de leitura na universidade? Esses estudantes enfrentam dificuldades para ter acesso ao material escrito na universidade? Eles têm acesso a livros em braille na universidade? Têm acesso aos recursos de acessibilidade na universidade? Utilizam estratégias de leitura? A universidade promoveu mudanças nesses leitores?

A partir dessas questões, o objetivo desse trabalho é compreender a constituição do sujeito universitário com cegueira e baixa visão enquanto leitor. Pretende-se assim, conhecer as práticas de leitura, as estratégias de leitura e as condições de participação dos sujeitos universitários com cegueira e baixa visão nas culturas do escrito.

Para tanto, levamos em conta os conceitos de leitura e de livro advindos de Chartier (1999), para quem “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1999, p. 77), e o livro “é uma obra intelectual ou estética dotada de uma identidade e de uma coerência atribuídas ao seu autor” (CHARTIER, 2014, p. 123). Tais concepções partem dos estudos sobre História da Leitura e Sociologia da Educação (ABREU, 2006; ABREU, 2012 [2003]), BOURDIEU (2002 [1998]), CHARTIER (2001), HÉBRAD (2009), nos quais esta pesquisa se fundamenta.

É a partir dessas reflexões que esta pesquisa se configura na área de Linguística Aplicada (doravante LA). Os estudos sobre as práticas de leitura muito se enriquecem ao compreender como essa interação entre os sujeitos/agentes cegos e com baixa visão e os bens culturais e sociais podem demonstrar novas formas de apreender a língua(gem).

Além disso, a LA tem se debruçado sobre aspectos históricos, sociais e culturais direcionados ainda para um engessamento das práticas pedagógicas, pontualmente, aquelas voltadas para a Educação Inclusiva. Conforme enuncia Maher (2007, p. 67), nos últimos anos, percebemos “uma democratização” da escola enquanto instituição, ou seja, “a inclusão do ‘diferente’ está cada mais evidente nas salas de aula brasileiras”. Esse cenário vem mudando na última década, em decorrência de leis e políticas de inclusão (BRASIL, 2008; 2015), as quais passaram a promover um público heterogêneo, particularmente, os advindos de grupos minoritários, o acesso

à Educação Básica e à Educação Superior. O que compreendemos com a inserção desses(as) estudantes nesses níveis de ensino é que o leque de variedades linguísticas que circulam na escola e na universidade são múltiplos, haja vistas as várias identidades que naqueles contextos se encontram e se constituem.

Assim, o presente trabalho está dividido, inicialmente, em cinco capítulos. **No primeiro**, apresentamos as diferentes formas de leitura para as pessoas com cegueira e baixa visão. Descrevemos, em um primeiro momento, sobre a criação do braile, o processo de transcrição de livros em braile e a circulação desse material na biblioteca, pois historicamente o braile foi considerado um marco importante para a apropriação de culturas do escrito e as práticas de leitura à pessoa com cegueira, surdocegueira e baixa visão. Em seguida, descrevemos sobre outros recursos acessíveis que podem propiciar a vivência das práticas sociais de leitura e escrita pela pessoa com deficiência visual. Nesse capítulo, ainda discutimos sobre o avanço das tecnologias frente os leitores em braile e as possibilidades da leitura digital nos dias atuais.

No segundo capítulo, objetivamos discorrer acerca das discussões que emergiram da educação especial e culminaram na implementação de leis, decretos e resoluções voltados às práticas educacionais de sujeitos com cegueira, surdocegueira e baixa visão, sob a perspectiva de educação inclusiva. Nesse capítulo, ainda apresentamos um breve histórico dos modelos de educação especial e o papel do Atendimento Especializado Educacional nos níveis de ensino regular. Por fim, problematizamos a inserção dos estudantes universitários com cegueira, surdocegueira e baixa visão na educação superior.

No terceiro capítulo, discutimos, a partir dos aspectos que envolvem o letramento, as práticas de letramento vivenciadas pelas pessoas com deficiência visual no contexto familiar e escolar. Abordamos, também, as práticas de leitura e escrita na universidade sob o enfoque do letramento acadêmico.

O quarto capítulo é dedicado à metodologia deste estudo, a qual está estruturada a partir de dois procedimentos: análise de entrevista semiestruturada e questionário com os estudantes universitários com cegueira e baixa visão. Neste capítulo, discorreremos ainda sobre a perspectiva teórica adotada neste trabalho. Para finalizar, o quinto capítulo refere-se às análises dos dados baseadas nos aportes teóricos mencionados no capítulo anterior.

1 AS FORMAS DE LEITURA: DO BRAILE AOS RECURSOS DIGITAIS

Neste capítulo, apresentamos as diferentes formas de possibilidade de leitura para as pessoas com cegueira e baixa visão. Historicamente, o braile marca o início das possibilidades de leitura para pessoas com cegueira. Dessa forma, descrevemos, inicialmente, sobre a criação do braile e o processo de transcrição de livros; em um segundo momento, os outros recursos acessíveis que podem ser usados para atender às necessidades do leitor com deficiência visual.

1.1A INVENÇÃO DO BRAILE

Valetin Haüy fundou a primeira escola gratuita para cegos no mundo, no ano de 1784, em Paris. Nessa escola, Haüy desenvolveu um método de leitura por meio de letras comuns em relevo, utilizando tipos metálicos produzidos em tamanho superior aos normalmente usados nas tipografias (CERQUEIRA, 2009).

Com esse método de leitura, as letras eram identificadas pelo tato, viabilizando a leitura, num processo mais lento e a partir de um registro que resultaria em um livro com uma dimensão maior do que os demais exemplares em tinta. Com esse método, “comprovava-se a possibilidade de os cegos serem educados e de se tornarem cidadãos produtivos” (CERQUEIRA, 2009, p. 4).

Nesse sentido, o método de leitura desenvolvido nessa época potencializou a capacidade de aprendizagem da pessoa com cegueira. No entanto, a criação desse método não possibilitou a prática da escrita, pois seria necessário usar todos os equipamentos de uma tipografia, inexistentes na época. Após a criação do método, Haüy editou a obra intitulada *Essai sur l'Éducation des Aveugles* (Ensaio sobre a educação de cegos) em 1786. Nessa obra, apresentou a metodologia utilizada tanto na leitura, por alunos com cegueira, quanto na impressão de livros (CERQUEIRA, 2009).

Observamos, com isso, que o método de leitura criado por Haüy foi uma das tentativas, anteriores à criação do braile, que possibilitou a apropriação de culturas do escrito pelas pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão.

O braile² foi desenvolvido por Louis Braille, em Paris. Consideramos que o ano de criação desse sistema de leitura e escrita tenha sido em 1825. O

² Emprega-se a grafia Braille (nome próprio) quando se referir ao educador francês Louis Braille ou quando esse nome fizer parte de nomes de instituições.

braile foi reconhecido como o melhor recurso de leitura e escrita para pessoas cegas, no ano de 1878, em um congresso internacional realizado em Paris. Nesse congresso, foi decidida a adoção de uma forma padronizada do sistema braile (BOCK, 2013).

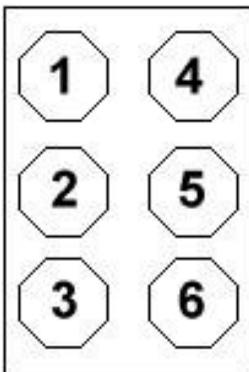
No Brasil, a adoção oficial ocorreu em 1854, após José Alvarez de Azevedo, um sujeito cego, ingressar no Instituto Real de Jovens Cegos. O jovem cego levou o sistema de leitura e escrita braile para ser implantado no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), no Rio de Janeiro, onde teve plena aceitação (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2014).

Em relação à definição e estrutura do braile em si, vale observar que ele se define como um código, constituído por uma combinação de seis pontos em relevo. Essa combinação de pontos forma a cela braile ou conhecido como “signo gerador” (DE LA TORRE, 2014, p. 48). Assim, os seis pontos em relevo da cela braile são numerados e organizados em duas colunas verticais e horizontais, de três pontos cada uma, ordenados de cima para baixo e da direita para a esquerda, para facilitar a identificação da posição. Portanto, na coluna à esquerda, ficam os pontos 1, 2 e 3; na coluna à direita, os pontos 4, 5 e 6 (DE LA TORRE, 2014).

A seguir, para ilustrar como é uma cela braile, aparece a imagem da Figura 1. A imagem é de uma cela braile com os seis pontos dispostos em colunas. Na coluna da esquerda, os pontos 1, 2 e 3; na coluna da direita, os pontos 4, 5 e 6. Os algarismos 1, 2, 3, 4, 5 e 6 foram escritos dentro de um círculo em cada cela braile.

Figura 1 – Cela braile

E grafa-se braile nos demais casos (MARTINS, 1990). A palavra braile (minúscula com um “l”) é utilizada em duas situações: com a função de adjetivo formando um conjunto ou como substantivo, antecedendo a preposição “em” (SASSAKI, 2008).

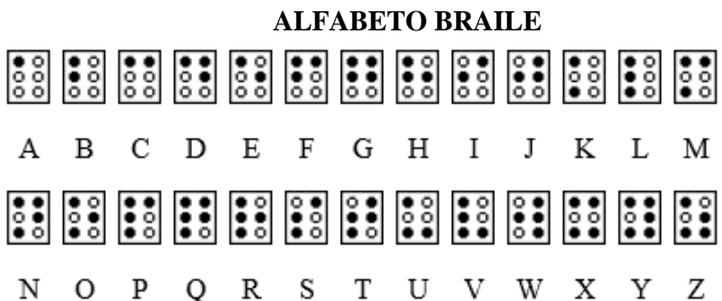


Fonte: Sociedade de Assistência aos Cegos (2018).

A partir desses seis pontos, é possível formar 63 símbolos diferentes, representando as letras do alfabeto, os algarismos, os sinais de pontuação, os símbolos matemáticos, os símbolos musicais e científicos (como os químicos) e os informáticos (BOCK, 2013). Para exemplificar a formação desses símbolos, a Figura 2 ilustra o alfabeto em braile, no qual são empregados diferentes pontos distribuídos em celas braile.

Assim, na Figura 2 que corresponde ao alfabeto braile, aparece na primeira linha 13 celas braile representando as letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L e M. Na linha debaixo, aparecem as outras 13 celas que representam as letras N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y e Z. Cada ponto da célula braile está pintado.

Figura 2 – Alfabeto braile



Fonte: Sociedade de Assistência aos Cegos (2018).

Desse modo, a leitura em braile é realizada por meio do tato e é considerada um sistema de leitura analítico, pois se dá por meio do reconhecimento de letra por letra e não por meio de palavras completas. A direção da leitura é da esquerda para a direita (DE LA TORRE, 2014).

Nesse processo, o sujeito com cegueira, surdocegueira e baixa visão pode desenvolver um estilo próprio de leitura em braile, com objetivos pessoais diversos, desenvolvendo, continuamente, habilidades e competências de leitura e escrita para aplicá-las em seu contexto social. Para exemplificar, há, entre os sujeitos com cegueira, surdocegueira e baixa visão, desde aqueles que buscam aprender o braile para usá-lo nas atividades mais imediatas de vida cotidiana – como na organização de pertences pessoais – até aqueles que buscam esse aprendizado para fins acadêmicos.

Desse modo, o braile, em meio às sociedades grafocêntricas, propiciaria condições para a pessoa com cegueira, baixa visão ou surdocegueira, congênita ou adquirida o exercício da plena cidadania em seu cotidiano, no trabalho, na escola e nas atividades cotidianas básicas, como a leitura de rótulos dos alimentos em braile no supermercado, de um cardápio em braile no restaurante, nos elevadores, nas livrarias, entre outras situações.

No entanto, essa interação social é bastante limitada, pois o uso do braile, enquanto sistema de escrita acessível à pessoa com cegueira, baixa visão ou surdocegueira, limita-se a ações individuais de algumas empresas. Assim, poucas empresas empregam o braile em suas embalagens e utilizam a simbologia braile na identificação de seus produtos e/ou serviços, oportunizando o acesso ao bem cultural e a função social da escrita pelas pessoas com deficiência visual que se apropriaram do braile. Um exemplo é a Natura, uma empresa brasileira, fundada em 1969, que atua no setor de produtos de tratamento para o rosto, corpo, sabonetes, barba, desodorantes, óleos corporais, maquiagem, perfumaria, cabelos, proteção solar e infantil. Segundo Lopes (2014, p. 74), “[...]esta decisão pode estar justificada pela forma de comércio deste produto em que há contato direto com o vendedor. A informação é relevante para não confundir o produto no consumo em casa”.

A partir dessas assertivas acerca da criação do braile, é possível vislumbrar a importância desse sistema de leitura e escrita universal para pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão. Atualmente, o braile pode ser usado concomitantemente com outros recursos, por exemplo, materiais em formato de áudio e digital. Contudo, vale observar que esses recursos são considerados apenas complementares, pois é a leitura e escrita em braile que propicia ao sujeito o contato direto com sua língua na modalidade escrita (DEFENDI, 2011).

Sobre essa questão, SÁ e SIMÃO (2010, p. 50) postulam que

o sistema braile possibilita o contato direto com a grafia das palavras, a interação do leitor com o texto e contribui para a compreensão e para o uso correto das letras, dos acentos e da pontuação. Neste sentido, favorece o uso da escrita para a comunicação, a organização pessoal, o entretenimento, a busca e o registro de informações de forma autônoma. Por outro lado, esta autonomia é relativa por se tratar de um código restrito a um universo particular de usuários.

Assim, diante do exposto, vimos que o livro em braile apresenta-se como um importante dispositivo social às pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão. Contudo, a despeito de criação e produção, para que os leitores em braile tenham acesso à leitura, é imprescindível a circulação desses materiais acessíveis nas bibliotecas e nas livrarias.

1.2 EDIÇÃO E CIRCULAÇÃO DE LIVROS EM BRAILE

Na história do livro e da leitura podem ser destacados três momentos importantes, que possibilitaram a difusão dos livros e a multiplicação de leitores: o aparecimento do códice no início do século II ao século IV, a invenção da prensa no século XIV e o texto eletrônico no século XX (CHARTIER, 2014). Esses diferentes momentos apontam as transformações do livro e da relação do leitor com o material escrito, pois possibilitaram diferentes formas de leitura. A primeira transformação diz respeito à invenção do códice, no século II ao século IV, em substituição ao rolo de pergaminho. Essa mudança possibilitou ao leitor realizar ações que antes não eram possíveis, como folhear a obra, escrever no decorrer da leitura, entre outras (CHARTIER, 2014).

A segunda transformação ocorreu com a invenção da prensa e do tipo móvel, por Gutenberg, nos séculos XIV e XV, pois possibilitou a reprodução escrita e a produção de livros por meio da impressão. Nesse período, surgiu o “livro unitário”, em que as obras ou uma única obra eram dispostas dentro de uma mesma encadernação (CHARTIER, 2014). Por fim, a última transformação está ligada à tela do computador, na qual o leitor pode se deparar com vários tipos de texto reproduzidos ou recebidos no mesmo suporte ou em outra forma imbuída nesse mundo digital (CHARTIER, 2014).

A significativa passagem por esses três momentos assinala que as transformações do livro em tinta propiciaram, cada vez mais, maior acesso

ao bem cultural, desencadeando mudanças nas práticas de leitura de sujeitos videntes, ou seja, aqueles que enxergam.

Os livros em braile, por sua vez, nem sempre acompanharam a história da leitura, haja vista que os sujeitos com cegueira, surdocegueira e baixa visão não foram, por muito tempo, considerados possíveis “leitores”. Desse modo, o livro em braile ganha destaque a partir da instalação das primeiras oficinas tipográficas, que deram condições de acesso à leitura às pessoas com deficiência visual.

A literatura aponta que o Instituto Real de Jovens Cegos de Paris já havia iniciado, em meados de 1847, a impressão oficial de livros em braile. Entretanto, apenas em 1865, foi impresso e publicado o primeiro livro em língua estrangeira, o livro de gramática em Língua Portuguesa (DE LA TORRE, 2014).

Cerqueira, Pinheiro e Ferreira (2014) menciona que, em 1857, foi instalada a oficina Tipográfica no Brasil, no Imperial Instituto dos Meninos Cegos. A primeira obra transcrita na oficina foi a História Cronológica do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1863), cujo conteúdo consistia no relatório dos primeiros anos da Instituição. Posteriormente, em 1865, foi transcrita a Constituição Política do Império do Brasil.

Nesse período, o foco de interesse mostrava-se mais centrado na impressão de livros institucionalizados, como é o caso dos livros didáticos ou livros com teor político. Por isso, muito embora a oficina visasse a atender a necessidade de a Escola Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) disponibilizar livros em braile para os educandos. “No século XIX, diversos livros em francês foram importados para matérias específicas, como literatura, história, matemática, música, dentre outros” (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2014, p.32).

Nesse contexto, a publicação do livro didático em braile seguia as diretrizes gerais do colégio Pedro II, considerado colégio padrão à época no Brasil. Logo, os compêndios catedráticos do colégio Pedro II eram empregados na maioria das disciplinas do Instituto Benjamin Constant (IBC). Havia, portanto, um direcionamento a respeito de quais livros deveriam ser impressos em braile. Isso porque a publicação das obras passaria pelo aval de intelectuais que decidiriam a que os leitores em braile teriam ou não acesso.

Nesse ponto da história, é possível traçar um paralelo entre a criação das oficinas de Tipografia para a publicação de livros em braile e as Tipografias para publicação de livros em tinta. No caso dos livros em tinta, a imprensa foi legitimada pelo decreto de criação da Impressão Régia no Brasil, publicado em 13 de maio de 1808. A política adotada foi a de

imprimir, além da Legislação e dos Papéis Diplomáticos oriundos de qualquer Repartição, “todas e quaisquer outras Obras” em tinta para leitura (ABREU, 2012, p. 84).

Nesse cenário, o foco do trabalho realizado nas oficinas de Tipografia recaiu, inicialmente, sobre “a publicação de obras originais ou reedições de textos anteriormente publicados em Portugal” (ABREU, 2012, p. 84). Com isso, os livros impressos acabaram se tornando, em certa medida, moeda de troca, para postos e de favores, já que eram considerados objeto de agrado dos sujeitos mais influentes da época (ABREU, 2012).

Ainda em relação à imprensa de livros em tinta, no início do século XIX, as editoras passaram a ter um valor lucrativo e comercial, pois o interesse na publicação de uma obra residia no fato de que esta geraria um capital lucrativo. Ou seja, o livro passou a ser visto como mercadoria. No entanto, com o passar do tempo, a publicação de obras que iam ao encontro do público, visando atender ao gosto dos leitores, ganhou espaço nas atividades da Impressão Régia (ABREU, 2012). Desse modo, os títulos publicados pela Impressão Régia ampliaram a possibilidade de os sujeitos terem contato com os livros, sem alterar o fluxo de impressos entre a Europa e o Rio de Janeiro.

Em relação aos livros em braile, há um contexto bastante diverso. Isso porque, primeiramente, a transcrição de livros em braile não gerava lucro suficiente para as editoras e não era valorizada nessa época – assim como não o é nos dias atuais. Além do que, não existia, nesse momento, uma produção de livros pensada no leitor em braile.

Em um contexto semelhante, Santana (2016), em sua pesquisa sobre edição de livros em língua de sinais, afirma também que as editoras não têm lucro com essas edições. Isso porque os surdos, público-alvo potencial, compram muito pouco dessas edições, sendo as escolas e professores os maiores consumidores. Assim, a edição acaba por ter um efeito mais ideológico do que comercial, já que as editoras visam muito mais marcar um lugar editorial e dar visibilidade à língua e à “cultura surda” do que receber um retorno financeiro. Além disso, geralmente os editores ou são surdos, ou são parentes ou amigos de surdos (SANTANA, 2016, p. 9).

Ainda no contraponto dos livros em braile, Cerqueira, Pinheiro e Ferreira (2014) relata que a produção de textos em braile, no Instituto dos Meninos Cegos, era realizada por meio da cópia manual de textos e impressão tipográfica até a década de 1930. Somente no século XX, com a utilização das máquinas Braile importadas, foi possível aumentar a velocidade de escrita. A partir daí, criou-se o cargo de ditante-copista, ocupado por um profissional, com status de professor, cuja atribuição de funções era essencialmente a de ditar a alunos, repetidores e aspirantes ao

magistério, designados pelo diretor, obras impressas ou manuscritas em caracteres comuns, para que estes as escrevessem em braile. Os trabalhos transcritos eram encaminhados à biblioteca do Instituto, sendo um ou mais exemplares copiados e encaminhados à impressão tipográfica, para posterior uso de alunos e professores cegos (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2014).

Cerqueira, Pinheiro e Ferreira (2014, p. 35) ainda afirmam que: “Em 1942, foi lançada a primeira revista em braile do Brasil intitulada Revista Brasileira para Cegos (RBC) e, em 1959, a revista infanto-juvenil Pontinhos”.

Vale salientar que “ambas ainda têm circulação com tiragens de, aproximadamente, 3.000 exemplares cada uma, distribuídas no Brasil e no exterior” (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2014, p.35). A revista RBC tem publicação trimestral e é voltada ao público adulto, seus exemplares são distribuídos para todo o território nacional e para 21 países da América do Sul, África e Europa.

A revista Pontinhos, por sua vez, é uma publicação trimestral e direcionada ao público infanto-juvenil. Nessa revista, constam poesias e textos de autores consagrados, além de passatempos e curiosidades para que a criança aprenda se divertindo. Assim como a RBC, essa revista é distribuída também para mais de 21 países da América do Sul, África e Europa.

Na Figura 3, aparece a imagem da capa de duas revistas em braile. Na capa da revista Pontinhos, consta o nome da revista escrito com as letras maiúsculas e o número 328 indicando o número de publicação. Na capa, aparece também a imagem de um menino segurando um livro aberto em suas mãos. Na capa da revista RBC, o nome da revista aparece com letras maiúsculas e o número 512 indicando o número da publicação. Na capa, consta também o desenho da fachada do Instituto Benjamin Constant. Em ambas as capas, aparecem outras palavras escritas, mas não é possível ler por causa do tamanho da letra.

Figura 3 – Revista Brasileira para Cegos e Revista Pontinhos



Fonte: IBC Língua Portuguesa (2018).

É importante observar que a produção de uma revista para um público específico, no século passado, denota a constituição de novos leitores, que se afastavam de uma leitura “obrigatória” para uma leitura “prazerosa”. Nesse sentido, a implementação de leis veio ao encontro da necessidade de validar a transcrição de livros em braile, assegurando o direito da pessoa com cegueira, surdocegueira e baixa visão de ter acesso ao livro e à leitura. Sobre isso, convém mencionar que as políticas educacionais passaram a legitimar a importância das transcrições em braile desde 1998.

A Lei n. 9.610/1998, prevê a reprodução de obras sem fins lucrativos, transcritas para o sistema braile, de modo que o acesso aos materiais didático-pedagógicos e livros em braile passa a ser direito da pessoa com deficiência visual (BRASIL, 1998). Em 2001, o governo lançou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro, incluindo os alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular (BRASIL, 2017). Dessa maneira, o lançamento do PNLD buscava garantir a distribuição de livros didáticos em braile às escolas.

Segundo informações obtidas no site do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2017)³:

“O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras

³ Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em 17 jun. 2018.

didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros”.

Ressaltamos, contudo, que há fatores que podem prejudicar a utilização dos livros didáticos pelo estudante com cegueira, surdocegueira e baixa visão, por exemplo, o tempo entre a produção do livro e o envio desse material didático em braile. Ou seja, o tempo de transcrição, ainda longo, pode ser incompatível com o início das atividades escolares, prejudicando o processo de ensino e de aprendizagem do estudante com cegueira, surdocegueira ou baixa visão. Logo, é importante que haja um planejamento com um cronograma de edição desses livros de acordo com o cronograma escolar.

Além disso, a disposição do material didático em braile está ainda longe de possibilitar uma posição igualitária, entre videntes e cegos, em sala da aula, posto que o professor pode e deve levar à sala de aula materiais para além do livro didático, com o intuito de aprofundar os conteúdos estudados, como é o caso das leituras complementares e de atividades extras. Nem sempre esses materiais são adaptados e transcritos em braile com antecedência.

Quanto à implementação de leis para o acesso ao livro e à leitura, a Política Nacional do Livro na Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003), artigo 1º, inciso XII, assegura às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura, a partir do seguinte conceito de livro:

Art. 2 Considera-se livro, para efeitos desta Lei, a publicação de textos escritos em fichas ou folhas, não periódica, grampeada, colada ou costurada, em volume cartonado, encadernado ou em brochura, em capas avulsas, em qualquer formato e acabamento.

No parágrafo único, inciso VII, são equiparados a livro: “livros impressos no Sistema Braille” (BRASIL, 2003). Atualmente, a produção de livros em braile no Brasil está sob a responsabilidade de duas instituições: o Instituto Benjamin Constant, localizado no Rio de Janeiro, e a Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC), em São Paulo. Essas duas instituições atendem os usuários cegos, escolas, associações, bibliotecas e organizações em todo o país.

Apesar destas instituições assumirem a responsabilidade de produzir e distribuir os livros em braile como também oferecer os livros nos formatos em áudio e digital, há Centros especializados no Brasil que prestam estes serviços também, como é o caso, por exemplo, dos Centros de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAPs) que têm por objetivo “apoiar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual” (BRASIL, 2016).

Se por um lado existem instituições, centros especializados e órgãos que propiciam condições de acesso à leitura e ao livro às pessoas com deficiência visual, por outro lado, o Movimento pelo livro e leitura acessíveis no Brasil (MOLLA)⁴, em prol da regulamentação da Lei do Livro 10.753/03, busca a autonomia das pessoas com deficiência no que tange ao acesso e a leitura de livros. A partir dessa lei, a pessoa com deficiência visual teria, assim, maior liberdade para escolher os livros e os autores que deseja ler, sem depender da solicitação, por exemplo, de uma determinada obra em braile à instituição. Ou ainda, precisar escolher um livro que já foi transcrito em braile pela instituição.

⁴ O Movimento pelo Livro e Leitura Acessíveis no Brasil (MOLLA) elaborou uma proposta conjunta com os editores brasileiros para a regulamentação da Lei 10.753/2003, que visa incluir de maneira definitiva e na forma de consumidores, as pessoas com alguma deficiência que acarrete dificuldades ou impedimento para o acesso dos livros em formato convencional, isto é, fixados em papel e impressos a tinta (BRASIL, 2003). Disponível em: <<http://www.livroacessivel.org/apresentacao-molla.php>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

Vale mencionar que o livro em braile apresenta particularidades quanto à sua estrutura – constituída de pontos de pequenos em relevo – que devem ser consideradas. Sobre isso, a primeira especificidade que se coloca é que a pressão sobre o relevo pode apagar alguns pontos, tornando as palavras ilegíveis para leitura. A segunda especificidade é que é recomendável que o material em braile seja disposto em posição vertical para preservação do relevo dos pontos e ilustrações (DE LA TORRE, 2014).

Outro aspecto a ser considerado é o volume do livro em braile, pois cada página em tinta pode resultar em até cinco páginas em braile. Portanto, o livro em braile pode ficar dividido em vários volumes, tornando-o pesado e de difícil manipulação e traslado (DE LA TORRE, 2014). Em relação à identificação, nos livros infantis em braile, por exemplo, são transcritos, geralmente, os elementos de identificação do livro: título, autor, edição e ano. Segundo Dallabrida e Lunardi (2008), existem outros elementos que poderiam ser transcritos para estimular o leitor em braile na leitura da obra, como a descrição da capa, as informações sobre o autor e as indicações de obras já publicadas por esse mesmo autor.

A transcrição em braile tem um custo alto, devido ao uso de equipamentos específicos, de folhas com gramatura superior às convencionais e ao tempo gasto para a adaptação. Isso pode acarretar uma produção de livros em braile com um número reduzido de exemplares (DE LA TORRE, 2014). Assim, em virtude dos aspectos que foram mencionados, o leitor em braile⁵ é limitado a um acervo restrito e a uma bibliografia pouco diversificada.

No que diz respeito à produção braile realizada pelo Instituto Benjamin Constant, esse trabalho conta com recursos humanos especializados para desempenhar as funções de adaptadores de textos, transcritores, revisores, impressores e encadernadores, além de profissionais qualificados para a manutenção das máquinas para produção braile. Nessa esfera, o processo de transcrição de textos em braile contempla etapas diferenciadas de produção: adaptação, transcrição e revisão (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2014).

A etapa de adaptação, de modo geral, consiste na análise do material original (conteúdo), para que se possam realizar adaptações, facilitando o acesso aos seus leitores. Assim, é realizada a adaptação de figuras, gráficos,

⁵ A comunidade leitora de livros em braile constitui o grupo de pessoas com cegueira, surdocegueira ou baixa visão. Algumas pessoas com baixa visão podem preferir a leitura em braile, por considerá-la mais confortável do que, por exemplo, a leitura de um texto com fonte ampliada. Contudo, nem todas as pessoas com baixa visão aprendem o braile.

mapas, esquemas e outras formas de linguagens visuais, conforme as especificidades do sistema braile (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2014). O processo a seguir é a transcrição, em que são transcritos em braile todos os caracteres e atributos existentes do conteúdo de um texto original impresso. Atualmente, é frequente o uso do recurso tecnológico Braille Fácil⁶, um programa que realiza a transcrição, por exemplo, de uma tabela, tanto no formato de tabela quanto no formato de texto, de acordo com o texto original. Por fim, é feita a revisão do texto por um sujeito com cegueira que, junto com a equipe, garante o nível técnico da editoração dos textos, bem como a aplicação correta das normas técnicas e grafias braile específicas (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2014).

Nesse contexto, fica claro que o livro em braile se apresenta como importante dispositivo social às pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão. Contudo, a despeito de criação e produção, para que os leitores em braile tenham acesso à leitura, é imprescindível a circulação desses materiais acessíveis nas bibliotecas e nas livrarias.

Nas livrarias, esse acesso é dependente das editoras que escolhem obras para serem transcritas em braile. Nesse processo editorial, é necessária uma ação mais publicitária para que ocorra a divulgação e o incentivo à leitura de livros em braile. Já em relação às bibliotecas, serão discutidas na sequência as questões pertinentes ao acesso de pessoa com cegueira, surdocegueira e baixa visão, bem como a circulação de livros em braile nesses espaços.

1.3 O BRAILE NAS BIBLIOTECAS

Sabemos que dos manuscritos à impressão, a biblioteca, historicamente, foi eleita enquanto espaço de circulação, recolhimento, armazenamento e preservação do patrimônio escrito da humanidade (HÉBRARD, 2009). No entanto, por muito tempo, as bibliotecas foram consideradas instituições sagradas cuja escrita circulante servia à cultura

⁶ “O programa Braille Fácil foi criado entre 1998 e 2000 pelo professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), José Antônio dos Santos Borges e seu assistente Geraldo José Chagas Júnior. Trata-se de um editor de texto integrado a um mecanismo automatizado de transcrição braile. A versão mais recente, chamada de 3.4, elaborada entre os anos de 2008 e 2009, traz compatibilidade com outros novos programas como o Musibraille, para transcrição de partituras musicais, e o Monet, que gera arquivos com representações gráficas para serem reproduzidos em impressoras braile computadorizadas” (CERQUEIRA; PINHEIRO; FERREIRA, 2014, p.37).

religiosa. Nesse sentido, o espaço bibliotecário mostrava-se restrito à determinada classe social, não estando à disposição dos profanos (PETRUCCI, 1999).

A partir do século XIX, inicia-se um processo de expansão do público-alvo nas bibliotecas e, nesse cenário, o foco da atenção passa a ser o acesso ao material escrito. Isso porque havia a necessidade de conservar livros e documentos e de difundir as “boas leituras” para o novo público leitor. Paralelamente a isso, na educação francesa, o Ministro da Instrução Pública e dos Cultos, Gustave Rouland, com o intuito de universalizar a escola pública, enfatizou o papel do livro na educação ao postular, em 1860, que para instruir “é necessário quadros-negros, mesas, penas, papel, mas também livros” (HÉBRARD, 2009, p. 7). Assim, escola, biblioteca e igreja passam a exercer o papel de guiar e selecionar as leituras, estabelecendo o corpus das obras e práticas de leitura consideradas legítimas.

Atualmente, entendemos a biblioteca enquanto um espaço que possibilita a ampliação da relação dos sujeitos com as culturas escritas. Nesse sentido, para atender um público amplo, a biblioteca pode ser direcionada para o atendimento de um grupo específico. Logo, a depender da função para a qual foi destinada, do tipo de leitor-alvo e do nível de especialização de seu acervo, a biblioteca pode ser nomeada como nacional, universitária, pública, escolar, especial e especializada (BIBLIOTECA PÚBLICA, 2010). Independentemente dessa tipificação, segundo Chartier (1999, p. 25), “[...] as bibliotecas, sejam elas nacionais, públicas ou universitárias, tornam-se um recurso absolutamente indispensável [...]”, dada sua importância na veiculação da informação.

No Brasil, havia ainda poucas bibliotecas públicas no século XIX, sendo a primeira Biblioteca Nacional inaugurada em 1810, com a vinda da Família Real (SCHWARCZ, 2002). A Biblioteca Nacional favoreceu a construção de bibliotecas públicas fundadas em vilas e em cidades mais populosas. As bibliotecas escolares, por sua vez, começaram a se expandir com mais veemência a partir da criação dos grupos escolares, entre o final do século XIX e o início do século XX (GALVÃO, 2014). De modo geral, assim como em outros países do mundo, as bibliotecas brasileiras, ao lado das sociedades literárias e dos jornais, assistiam ao acultramento da massa iletrada, que, no Brasil, representava acerca de 80% da população, em fins do século XIX (GALVÃO, 2014). Contudo, mesmo diante desse cenário populacional, a expansão das bibliotecas públicas no Brasil ocorreu e ainda ocorre (ao longo dos séculos XX e XXI) de modo lento, prejudicando, em certa medida, o acesso ao livro e à leitura. Isso porque se acredita, aqui, que

a ausência de bibliotecas públicas nas áreas urbanas e rurais pode ser um aspecto relevante na obstacularização do acesso ao bem cultural.

Quanto ao braille nas bibliotecas, sabemos que no Brasil o primeiro serviço oferecido para cegos em uma Biblioteca Pública ocorreu em 1945, em São Paulo. Dorina Nowill, então estudante da Escola Normal Caetano de Campos, realizou um estágio na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. Durante o estágio, Nowill incentivou a participação de crianças cegas do Instituto Padre Chico nas atividades da biblioteca, como as festinhas e as representações teatrais, juntamente com as crianças videntes (DE LA TORRE, 2014). Diante dessa interação, a diretora da biblioteca cedeu uma sala da instituição para criar um setor com livros em braille, denominada, posteriormente, sala braille Dorina Nowill.

A inauguração de uma biblioteca de livros em braille ocorreu apenas 41 anos depois, em 1986, com a fundação da Biblioteca Braille no Centro Cultural de São Paulo, renomeada como Biblioteca Louis Braille, em 2008, em homenagem ao criador do sistema braille. Essa biblioteca atendia, inicialmente, adultos com deficiência visual; porém, em 1992, começa a adicionar ao seu acervo obras infanto-juvenis, ampliando seu público-alvo. Posteriormente, com a ampliação dos serviços, a Biblioteca Braille passa a transcrever (para o braille) obras infantis, didáticas e, conforme a solicitação dos usuários, as obras de literatura (DE LA TORRE, 2014). Vale ressaltar que o acervo de livros em braille produzidos pela Fundação Dorina Nowill é guardado na Biblioteca Louis Braille, sendo considerado um dos maiores acervos de livros em braille da América Latina (DE LA TORRE, 2014).

De modo geral, na história das bibliotecas públicas, observamos, em diferentes momentos, dentro e fora do Brasil, uma permanente preocupação com o perfil do público, o acesso, a constituição dos acervos e o controle sobre os modos de ler, além do papel do profissional responsável pela instituição (GALVÃO, 2014).

Tais preocupações são extensíveis para o acervo em braille, já que a circulação desses livros é basilar para que sujeitos com cegueira, surdocegueira e baixa visão tenham acesso às obras escritas na biblioteca. Nesse sentido, o acervo de livros em braille nas bibliotecas pode representar, em alguma medida, o reconhecimento desses sujeitos como leitores. Em certa medida porque, independentemente de suas características orgânicas, da cegueira, surdocegueira ou baixa visão, o direito à leitura é capital, respaldado legalmente a todo cidadão.

Ressaltamos, contudo, que nem todas as bibliotecas públicas possuem setor braille. Ainda que possuam, sua presença na biblioteca não garante, necessariamente, o eficaz atendimento à demanda do sujeito com cegueira, surdocegueira e baixa visão. Sobre isso, o Censo Nacional das Bibliotecas

Públicas Municipais (BPM) (2010), realizado pela Fundação Getúlio Vargas, no Brasil, divulgou que 91% das Bibliotecas Públicas Municipais não possuem serviços para pessoas com deficiência visual e 94% não oferecem serviços para pessoas com demais necessidades específicas. Apenas 9% das Bibliotecas Públicas Municipais no Brasil têm seção braile (DE LA TORRE, 2014, p. 115).

Assim, considerando o crescente número de estudantes com cegueira, surdocegueira e com baixa visão especificamente na Educação Superior, é importante destacar algumas questões acerca da biblioteca universitária. Uma biblioteca universitária tem, por exemplo, a função de apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Seus serviços visam a atender os alunos, professores e funcionários das universidades – com ou sem limitação visual, física ou surdez – com recursos de informação sendo sua coleção voltada para o ensino e a pesquisa (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 2010). No caso dos sujeitos com limitações físicas, cabe à biblioteca disponibilizar serviços e produtos que atendam às especificidades e potencialidades de cada sujeito (PUPO; MELO; FERRES, 2006). Nesse sentido, a biblioteca universitária deve ser tanto acessível quanto adaptada.

É importante mencionar que as normas da ABNT (2004, p. 88) contêm as recomendações sobre como deve ser a estrutura de bibliotecas e de centros de leitura acessíveis e adaptados. A norma descreve acerca dos terminais de consulta, mesas, estantes de livros, fichários, entre outros aspectos. Quanto ao sujeito com cegueira surdocegueira ou baixa visão, no item 8.7.5, recomenda-se que as bibliotecas possuam publicações em braile ou outros recursos audiovisuais (ABNT, 2004, p. 88). Por isso, para elucidar a estrutura de uma biblioteca acessível e adaptada, serão destacadas as definições dos termos “acessibilidade” e “acessível” e “adaptável” e “adaptado”, atribuídas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (2004, p. 2), NBR 9050, conforme segue:

1) acessibilidade: Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos.

2) acessível: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação.

- 3) adaptável: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características possam ser alteradas para que se torne acessível.
- 4) adaptado: Espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento cujas características originais foram alteradas posteriormente para serem acessíveis

A partir das definições, é possível compreender a biblioteca adaptada como aquela que segue as regras do desenho acessível, possuindo, por exemplo, rampas, banheiros ergonômicos, entre outros aspectos. Já a biblioteca acessível, por sua vez, pode ser compreendida como aquela que disponibiliza a informação em qualquer suporte, provendo, assim, o seu acesso a todos que dela necessitam, de acordo com os princípios do desenho universal (GONZALEZ, 2002).

Dessa forma, para além dos aspectos arquitetônicos que viabilizam a circulação do sujeito com cegueira, surdocegueira e baixa visão no espaço bibliotecário, as etapas para o acesso à informação devem ser consideradas. Isso porque precede ao momento da retirada do livro em braile na biblioteca, o uso de um site acessível para que possa consultar o catálogo de livros ou navegar no portal da biblioteca que está sendo visitada. Os sites web podem prover serviços de biblioteca, como o acesso a livros, revistas, catálogos, entre outros, de modo a atender sujeitos com diferentes necessidades, incluindo as pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão (PUPO; MELO; FERRÉS, 2006). Desse modo, no que concerne ao design de sistemas de bibliotecas digitais na web, a acessibilidade pode ser considerada em três diferentes níveis: na estrutura, que possibilita o acesso às diferentes áreas do portal; no catálogo, que disponibiliza o acervo físico; no próprio acervo on-line (PUPO; MELO; FERRÉS, 2006).

Evidenciamos aqui a necessidade de acessibilidade e adaptação de todas as bibliotecas, assegurando tanto a mobilidade quanto a utilização de aparatos tecnológicos e uso de serviços e produtos para o sujeito com cegueira, surdocegueira e com baixa visão. Isso deveria ser uma das prioridades para que tenhamos uma educação inclusiva de qualidade e, ainda, uma questão de cidadania e de responsabilidade social.

1.4 OS RECURSOS DIGITAIS NO CONTEXTO DA CEGUEIRA E BAIXA VISÃO

A história da criação do braile (1825), com quase dois séculos de existência, é muito antiga em relação ao advento de sistemas e tecnologia da

informação voltada, por exemplo, às pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão. Podemos dizer que a implementação de leis, decretos e convenções que asseguram o acesso das pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão às tecnologias, bem como as pesquisas com relação a essa temática são recentes.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) pode atender às necessidades da pessoa com cegueira, surdocegueira e baixa visão no que diz respeito à comunicação, informação e interação social. Tecnologia de Informação e Comunicação é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. É chamada também de ajuda técnica (qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizados por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente produzidas ou geralmente disponíveis para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos) (NOVAES, 2010).

Recentemente, a Unesco (2014) implementou a popularização das TICs, dando acessibilidade às redes sociais. Com isso, o uso dessas tecnologias pode contemplar um número maior de usuários; dentre eles, as pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão, contribuindo para sua autonomia e inclusão sociodigital (NOVAES, 2010).

A Unesco (2014) considera os tipos de Tecnologias de Informação e Comunicação e de Tecnologias de Informação e Comunicação Assistivas, com base em sete pontos principais: processamento de palavras, sintetizadores de fala, transcrição de texto em tempo real para aulas, aplicativo para tablets e smartphones, equipamento assistivo de aprendiz, grandes telas de impressão, impressores em braile.

A Lei n. 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, descreve a Tecnologia Assistiva do seguinte modo:

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2015, s/p).

Nesse sentido, as TICs podem ser usadas tanto como tecnologia assistiva quanto por meio de uma tecnologia assistiva. Como tecnologia

assistiva, quando o próprio computador é a ajuda técnica para atingir a um objetivo específico, como é o caso do uso do computador como um caderno eletrônico por quem tem dificuldade para escrever no caderno de papel. Por meio de tecnologia assistiva, quando a finalidade é usar o próprio computador para o auxílio técnico, por exemplo, no uso de diferentes softwares de leitura de voz (NOVAES, 2010)⁷.

Nesse caso, o uso das tecnologias assistivas, como os leitores de tela, dá condições para que pessoas com cegueira sejam inseridas nos sites de redes sociais, sem a barreira da diferença, utilizando os mesmos recursos e possibilidades da pessoa vidente (DAMIN; DODEBEI, 2015).

Os “Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2014), no artigo 9, no que se refere à acessibilidade, também preveem que os Estados Partes providenciem ações para que as pessoas com deficiência tenham o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, “inclusive nos sistemas e tecnologias da informação e comunicação” (BRASIL, 2014, p. 71)⁸.

Dessa maneira, os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para

promover o acesso de pessoas com deficiência a novos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, inclusive à Internet; Promover, desde a fase inicial, a concepção, o desenvolvimento, a produção e a disseminação de sistemas e tecnologias de informação e comunicação, a fim de que esses sistemas e tecnologias se tornem acessíveis a custo mínimo. (BRASIL, 2014, p. 71).

Isso nos mostra que, legalmente, há ações voltadas, ainda que lentas, para a implementação ou ampliação tanto no que concerne ao fomento do desenvolvimento dessas tecnologias quanto à promoção do acesso aos recursos tecnológicos às pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão.

⁷ Os softwares de leitura de voz, como DOSVOX, Jaws e Motrix, fazem a leitura de todos os elementos da tela, de seu conteúdo e das interações feitas pelo usuário (DAMIN; DODEBEI, 2015).

⁸ Os “Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2014) foram outorgados com o intuito de “reafirmar que a pessoa com deficiência é sujeito de direitos”, portanto, dando condições “plena e efetiva de participação na sociedade brasileira, com igualdade de oportunidades, autonomia e liberdade” (BRASIL, 2014, p. 7).

Sobre os recursos tecnológicos, Sá, Campos e Silva (2007, p. 49) defendem que

os meios informáticos ampliam as possibilidades de comunicação e de autonomia pessoal, minimizam ou compensam as restrições decorrentes da falta da visão. Sem essas ferramentas, o desempenho intelectual e profissional da pessoa cega estaria seriamente comprometido e circunscrito a um contexto de limitações e impossibilidades.

Assim, o uso da tecnologia pode possibilitar a vivência das práticas sociais de leitura e escrita na educação, no lazer e no trabalho, além de favorecer a interação das pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão. Nesse sentido, a pessoa com deficiência visual que tem acesso às tecnologias acessíveis pode, por exemplo, enviar um e-mail, acompanhar as notícias, conversar no Whatsapp®, ter rede social, pesquisar, ler, entre outras práticas do dia a dia.

Sartoretto e Bersh (2010) explicam que os recursos podem ser categorizados em dois grupos: de baixa ou alta tecnologia. Os recursos de baixa tecnologia são aqueles que podem ser construídos pelo próprio professor, conforme as necessidades dos estudantes, por exemplo, engrossadores de lápis e canetas, materiais com contrastes e com relevo, entre outros. Enquanto que os recursos de alta tecnologia, cabe à instituição de ensino adquiri-los de acordo com a necessidade do estudante. Por exemplo, computadores, softwares, vocalizadores, entre outros (SARTORETTO; BERSH, 2010).

Os recursos podem ainda ser classificados em recursos ópticos e recursos não ópticos. Os recursos ópticos são lentes de uso especial ou dispositivo formado por um conjunto de lentes, geralmente de alto poder, com o objetivo de magnificar a imagem da retina. Esses recursos podem ser usados por algumas pessoas com baixa visão, sob prescrição e orientação oftalmológica, dependendo de cada caso ou patologia. No entanto, a utilização desses recursos não descarta a necessidade de adaptação de material e de outros cuidados. Entre os recursos ópticos para longe, podemos destacar o telescópio, que é usado para leitura e, como recurso óptico para perto, as lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio, que são úteis para ampliar o tamanho de fontes para a leitura, as dimensões de mapas, gráficos, diagramas, figuras etc. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Vale ressaltar ainda que as escolhas desses recursos dependem de alguns fatores, com necessidades específicas, diferenças individuais, faixa

etária, preferências, interesses e habilidades que vão determinar as modalidades de adaptações e as atividades mais adequadas (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Dentre os recursos não ópticos, temos os tipos ampliados, por exemplo, a ampliação de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, softwares com magnificadores de tela e programas com síntese de voz. Temos ainda o Circuito fechado de televisão, em que é usado um aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido, para ampliar até 60 vezes as imagens que são transferidas para o monitor.

Em relação aos recursos tecnológicos disponíveis para as pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão, temos o uso de computadores que, segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 50), “é tão ou mais revolucionário do que a invenção do sistema braile que, aliás, é incorporado e otimizado pelos meios informáticos” Para os autores, os softwares ampliadores de tela ou de caracteres podem aumentar o tamanho da fonte e das imagens na tela do computador para os usuários que têm baixa visão. Nesse sentido, as pessoas com baixa visão utilizam combinações específicas de cores contrastantes para texto e fundo da página ou escolhem certos tipos de fonte com traços mais adequados e condizentes com o campo ou ângulo de visão.

Outro recurso também utilizado é o leitor de tela. Os leitores de tela são programas com voz sintetizada, reproduzida através de autofalantes, para transmitir oralmente a informação visual projetada na tela do computador. Esses recursos operam por meio de comandos do teclado, dispensando o uso do mouse. Alguns programas de leitores de tela podem ser baixados gratuitamente, por exemplo, no celular e no computador, o que pode facilitar seu acesso.

O Dosvox e o Virtual Vision, por exemplo, são programas usados pelas pessoas com deficiência visual (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 33):

DOSVOX: sistema operacional desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui um conjunto de ferramentas e aplicativos próprios além de agenda, chat e jogos interativos. Pode ser obtido gratuitamente por meio de “download” a partir do site do projeto DOSVOX.

VIRTUAL VISION: é um software brasileiro desenvolvido pela Micropower, em São Paulo, concebido para operar com os utilitários e as ferramentas do ambiente Windows. É distribuído gratuitamente pela Fundação Bradesco e Banco Real para usuários cegos.

O uso desses programas possibilita editar um texto, realizar a leitura sonora de livros digitalizados, navegar na internet, entre outras ações relacionadas ao meio tecnológico (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Os autores ressaltam ainda as barreiras visuais que se apresentam no uso de programas de leitores de tela. Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 51),

embora os programas leitores de tela sejam indispensáveis e eficientes para a navegação na WEB, o ciberespaço nem sempre apresenta meios alternativos de acessibilidade para todos os usuários, pois é poluído e desenhado à revelia das pautas de acessibilidade definidas pelo World Wide Web Consortium — W3C, que estipula normas e padrões para a construção de páginas acessíveis na rede mundial de computadores.

As barreiras de acesso ao conteúdo de uma página podem aparecer em diferentes situações, como frente a imagens complexas, no caso de um gráfico ou imagem com importante significado que não possui descrição adequada. Ou, ainda, em documentos formatados sem seguir os padrões WEB, que podem dificultar a interpretação por leitores de tela, e nas páginas com tamanhos de fontes absolutas, que não podem ser aumentadas ou reduzidas facilmente (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Outro recurso acessível são as páginas de um texto ou de um livro, em que são transferidas para a tela do computador por meio de um scanner com um programa que processa e converte a imagem aos processadores de texto reconhecíveis pelos leitores de tela (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Esse procedimento é artesanal e visa a suprir de modo remediativo e precário a falta de livros acessíveis no mercado editorial, o que tem sido objeto de negociação e regulamentação entre o governo e os diversos elos da cadeia produtiva do livro (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Como recurso informacional acessível, temos ainda a linha ou “display” braile, que é um dispositivo eletrônico que reproduz o texto projetado na tela pelo impulso de agulhas com pontos salientes, dispostos em uma superfície retangular acoplada ao teclado, representando a cela braile, para ser lida por meio do tato, de modo equivalente à leitura dos pontos em relevo no papel. No entanto, esse recurso é caro e raro no Brasil⁹.

⁹ A referência dessa informação é de 2007, não foram localizadas informações mais recentes sobre isso.

Assim, percebemos que há necessidade (e urgência) para que a linha braile torne-se um recurso acessível para as pessoas com deficiência visual. Visto que, a usabilidade do braile pode ocorrer por meio do braile eletrônico, permitindo a leitura tátil do texto.

Além dos formatos mencionados, há ainda o Eletronic Publication (EPUB), “publicação eletrônica, em Português, considerada um padrão internacional de formato eletrônico para e-books”. O EPUB é um formato pensado para uma grande variedade de telas, como computadores, dispositivos móveis e celulares. Dessa forma, o arquivo referente ao livro deve ser baixado no dispositivo de preferência, a partir de site ou aplicativo; para abri-lo, é necessário o uso de um programa específico.

Em 2017, foi elaborada uma proposta visando à garantia de alcance de livros acessíveis às pessoas com cegueira, surdocegueira e baixa visão. O Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), firmado entre a Procuradoria e as editoras, prevê que o livro em formato acessível estará disponível para compra numa plataforma on-line ministrada pelo sindicato¹⁰. De acordo com o termo, todos os livros publicados pelas editoras em formato físico também deverão estar disponíveis em formato acessível. A indisposição não justificada de livros em formato acessível poderá ser considerada prática de discriminação de pessoa em razão de sua deficiência – crime com pena de reclusão de um a três anos e multa.

A proposta é que os leitores possam solicitar títulos até então não disponíveis no mercado em formato acessível diretamente para as editoras; o atendimento das solicitações pode variar de cinco a 60 dias. Além disso, o valor não poderá ser superior ao cobrado no formato impresso. Embora seja necessário observar como, efetivamente, será posto em prática, o acordo, do modo como se estabelece, propiciará liberdade de escolha significativamente ampliada aos sujeitos com cegueira e/ou com surdocegueira.

Vale ressaltar que as edições de livros acessíveis ainda são mínimas. No que se refere aos gêneros literários para pessoas com cegueira,

¹⁰ O jornal GGN publicou uma matéria referente ao assunto, em 10 de julho de 2017, na coluna Cidadania de Nassif. Nessa coluna on-line, Caldeira (2017) relatou o acordo firmado entre o Ministério Público Federal, através da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), com o Sindicato Nacional de Editoras de Livros (SNEL), visando garantir livros em formato acessível para pessoas com deficiência visual, em plataforma disponível no prazo de 180 dias, a contar da data de publicação da matéria. O sindicato representa mais de 30 editoras de livros, quase metade do mercado editorial; a medida deverá beneficiar mais de 6 milhões de brasileiros com deficiência visual e também pessoas com paralisia e amputação de membros superiores.

surdocegueira e baixa visão, destacam-se, tradicionalmente, os livros em braile, os livros em tinta /braile¹¹, os livros de fonte ampliada, os livros em áudio (falados) e os livros Daysi (digitais). Esses livros acessíveis são produzidos a partir da conversão dos livros impressos, visando atender às necessidades de cada leitor. Embora as instituições, fundações e associações procurem oferecer esses recursos para que as pessoas com deficiência possam ter acesso à leitura, como é o caso da Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC), “trata-se de iniciativas pontuais e isoladas que representam um grão de areia no universo da cultura e da leitura para as pessoas cegas e com baixa visão” (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

É nesse sentido que podemos dizer que as condições de acesso à leitura a esses sujeitos ainda estão longe de ser igualitárias em comparação aos sujeitos leitores de livros em tinta. Isso porque a disposição do formato acessível não garante seu acesso de compra. Em outras palavras, o termo não garante que todas as pessoas com cegueira e surdocegueira tenham acesso ao livro em braile, haja vista que, possivelmente, nem todos esses leitores terão condições de comprar o livro em braile.

Mesmo diante do livro digital acessível e dos recursos de tecnologia da informação e comunicação, que parecem oferecer ferramentas para uma leitura mais rápida e eficaz, quando comparada ao livro em braile e ao livro falado, a ampliação da leitura vai depender da habilidade da pessoa cega para utilizar esses recursos tecnológicos. Desse modo, ainda diante dos avanços mencionados, é possível que a pessoa com cegueira, surdocegueira ou baixa visão, seja por inabilidade, seja por preferência, continue a buscar a leitura em braile, a despeito dos meios e recursos tecnológicos. Do mesmo modo, o simples acesso ao conteúdo escrito de livros não assegura a esses sujeitos sua ativa participação nas práticas sociais de escrita.

1.5 A LEITURA NO CONTEXTO DA PESSOA COM CEGUEIRA E BAIXA VISÃO NO SÉCULO XXI

A partir do que foi discutido nas seções anteriores, vimos que, em relação à leitura, há, atualmente, a possibilidade de produção de livros e

¹¹ Livro tinta/braile refere-se à produção de livros que unem a impressão de letras ampliadas e braile num mesmo material, chamada impressão em tinta/braile. Essa técnica é utilizada com frequência em livros infantis, manuais, cardápios, etc., sendo considerada totalmente inclusiva, pois permite que pessoas que enxergam, pessoas com baixa visão e cegos totais utilizem o mesmo material (DEFENDI, 2011).

textos em braile juntamente com as novas tecnologias de produção e distribuição da informação às pessoas cegas nos meios digitais.

A princípio, os recursos digitais deveriam melhorar o acesso da pessoa com cegueira ao conhecimento humano, historicamente produzido (SOUZA, 2001). No entanto, essa questão provocou discussões sobre o avanço da tecnologia afastar os leitores em braile. Isso porque os sujeitos com cegueira estão substituindo a leitura realizada pelo tato pela de um livro digital, áudio livro ou softwares disponíveis no celular. Nesse sentido, as ferramentas tecnológicas promoveriam um afastamento do braile e, ainda, implicariam diferentes modos de aprendizado da leitura e da escrita dos alunos com cegueira (PEREIRA, 2009). Vale mencionar que, a depender do tipo de surdocegueira, o sujeito não terá condições de acessar, por exemplo, o livro falado, em virtude da perda da audição.

Sobre isso, vale mencionar que, com o avanço das ferramentas tecnológicas, muitas escolas têm aderido aos programas de computadores, para promover o aprendizado do aluno com cegueira. Dessa forma, Souza (2001, s/p) afirma, sobre os usos digitais no âmbito educacional, que

sem o auxílio do computador é quase impossível a uma pessoa cega ingressar no ensino superior. Por outro lado, se uma criança cega frequentar a escola não sendo alfabetizada em braile e utilizar apenas o computador, haverá prejuízos em sua alfabetização pela falta de contato com a língua em sua forma escrita.

O afastamento do braile para o aprendizado da escrita alfabética e a aproximação da tecnologia digital, possivelmente, promoveriam evidentes modificações cognitivas. Luria (1992) já demonstrou as mudanças cognitivas decorrentes do processo de alfabetização. Em seu trabalho, o autor ressalta que a escrita e a alfabetização favorecem mudanças qualitativas no processo do pensamento. Nesse sentido, a mudança sócio-histórica não se limita a introduzir novo conteúdo no mundo mental dos seres humanos, ela também cria novas formas de atividade e novas estruturas de funcionamento cognitivo.

Se partirmos desse pressuposto, há necessidade de estudos mais aprofundados para identificar as possíveis modificações que ocorrem no afastamento dos sujeitos com cegueira da alfabetização e da sua aproximação com a leitura digital.

Embora o contexto científico aborde pouco essa temática do uso de tecnologias, no contexto da educação, por sujeitos com cegueira e surdocegueira, a mídia já tem levantado essa questão entre os profissionais

da educação. Cardoso (2010), por exemplo, publicou uma matéria na Revista Isto É, intitulada “É o fim do Braille? Tecnologias facilitam o acesso dos cegos ao conhecimento, mas os afastam da leitura pelo tato”. Nessa matéria, Rodrigo Cardoso escreve sobre o problema da “desbrailização”, que vem ocorrendo nos Estados Unidos e no Brasil, sob diferentes pontos de vista.

Este problema foi debatido na convenção anual da Federação Nacional dos Cegos dos Estados Unidos, em 2009. Neste evento, o vice-presidente da organização Fredric Schroeder evidenciou que 90% das crianças americanas com deficiência visual estão crescendo sem aprender a ler e a escrever. Isso ocorre porque estão escravas de inovações como serviços telefônicos que leem jornal e leitura em voz alta de – e-mails. “Essas tecnologias promovem um tipo passivo de leitura. Só por meio do Braille o cérebro do deficiente visual absorve letras, pontuação e estrutura de textos”, defende Schroeder (CARDOSO, 2010, p. 76).

Já no Brasil, embora o Braille ainda seja defendido e aplicado pelas instituições de ensino durante a alfabetização, já há correntes de educadores que temem um afastamento dos estudantes com cegueira da leitura feita com os dedos por conta desses dispositivos tecnológicos (CARDOSO, 2010, p. 76).

Na reportagem, há ainda relatos de outros profissionais:

“Está ocorrendo uma desbrailização”. O professor diz ainda que “A criança acha chato ler em Braille e está migrando para outras tecnologias”. Professor de Geografia e História Vitor Alberto Marques, do Instituto Benjamin Constant (IBC) (CARDOSO, 2010, p. 76).

Sobre os audiolivros, os leitores de tela e livros digitais são, no Brasil, ferramentas complementares no processo de aprendizagem do deficiente visual: “a tecnologia é um elemento de inclusão social” declara a diretora, pessoa cega, de políticas de educação especial do MEC, Martinha Clarete Dutra dos Santos (CARDOSO, 2010, p. 78).

É notório que os audiolivros são recursos acessíveis que possibilitam o acesso à leitura. Entretanto, cabe discutir de que modo os avanços tecnológicos, como é o caso dos softwares de computadores, são compreendidos como novas práticas de leitura que adentram o universo da escrita e, concomitantemente, oferecem outras formas de participação à cultura escrita.

No que diz respeito ao uso dos meios digitais pela pessoa com cegueira, parece haver um consenso nos depoimentos das pessoas entrevistadas nessa matéria de que a utilização do braile está ficando em segundo plano. Essa discussão sugere a necessidade de mais pesquisas sobre o tema. Será mesmo que as novas tecnologias irão substituir realmente o braile? O livro digital substituiu o livro impresso? Ou ainda, poderia substituir daqui a alguns anos?

Caso semelhante tem ocorrido no contexto da surdez, no qual os surdos têm ressaltado que a tecnologia do implante coclear poderia diminuir ou mesmo extinguir a língua de sinais, a partir do momento em que o surdo passa a “ouvir” com o uso desse recurso tecnológico.

Na era digital em que vivemos, observamos, cada vez mais, o uso de suportes eletrônicos no acesso a textos por sujeitos videntes, pessoas com cegueira estão utilizando também os recursos tecnológicos para o acesso à cultura escrita. Isso não significa, necessariamente, que o livro digital irá substituir o livro impresso. Mas é importante ressaltar que o livro digital promove outros tipos de leitura. Fazendo uma analogia com a produção de livros digitais em língua de sinais, que ocorreu, basicamente, a partir do final do século passado, a tecnologia digital permitiu maior produção de livros (DVDs, internet) nessa modalidade da língua. Sobre isso, Santana (2016, p. 6) afirma que

a leitura em língua de sinais assemelha-se, em muitos momentos, à leitura em voz alta, já que ela não necessariamente precisa ser reservada e solitária. O livro em língua de sinais, que é materializado a partir da multimídia, pode ser lido por vários leitores ao mesmo tempo. Modifica-se, deste modo, acesso à cultura escrita, pois modificam-se aí as formas de transmissão cultural.

Santana (2016) resalta ainda que os textos produzidos em língua de sinais (em DVD) podem ser chamados de “livros”, já que possuem autores e editores. A autora explica que

os livros correspondem à textos autorais (romances, contos, fábulas, dicionários, manuais, livros de receitas, livros acadêmicos, dentre outros), podendo ser traduzidos, adaptados ou mantidos como obras originais, produzidos por editoras. Esses livros podem ou não vir acompanhados pela escrita da língua majoritária (seriam livros bilíngues). (SANTANA, 2016, p. 5).

Além disso, o livro em língua de sinais faz parte de uma edição digitalizada. Assim, do mesmo modo que, para os surdos “esse tipo de transmissão cultural está estritamente ligado à evolução tecnológica” (SANTANA, 2016, p. 5), podemos dizer que a tecnologia digital torna as práticas de leitura acessíveis às pessoas com cegueira e surdocegueira.

Sobre esse tema, Chartier questiona a problemática em torno do fim do livro e as ameaças que rondam esse suporte e a minoração da leitura. Segundo o historiador, essas preocupações são infundadas. Para ele, “o essencial da leitura hoje passa pela tela do computador” e a internet pode ser uma aliada dos textos, tendo em vista sua possibilidade de divulgação em grande escala. De acordo com Chartier, as novas tecnologias não comprometem, necessariamente, a compreensão ou o sentido completo de uma obra literária. Para ele, “a tecnologia reforça a possibilidade de acesso ao texto literário, mas também faz com que seja difícil apreender sua totalidade, seu sentido completo. É a mesma superfície (uma tela) que exhibe todos os tipos de texto no mundo eletrônico” (ZAHAR, 2007, s/p).

Segundo Chartier (2007, p. 5), “a discussão sobre o futuro dos livros passa pela oposição entre comunicação eletrônica e publicação eletrônica, entre maleabilidade e gratuidade”. Assim, o acesso às tecnologias possibilita novas práticas de leitura muito mais rápidas. Contudo, a prática de leitura nesse novo suporte digital é fragmentada, impondo desafios tanto para quem gosta de ler quanto para professores que precisam desenvolver em seus alunos o gosto pela leitura (CHARTIER, 2007).

Para darmos visibilidade a essa questão, apresentamos alguns relatos retirados de Lavratti e Ferrarini (2002). A autora realizou uma pesquisa em que traz a perspectiva dos leitores com cegueira sobre as experiências de leitura em braile e com o uso de recursos acessíveis:

A tecnologia permite que o computador leia os textos pra gente, mas se eu tivesse uma impressora Braille eu imprimiria todo o material. Porque eu gosto de tocar nas palavras, saber como elas são escritas. (LAVRATTI; FERRARINI, 2002, p. 104).

O computador lendo é diferente. Com o Braille cada um lê à sua maneira. (LAVRATTI; FERRARINI, 2002, p. 104).

Pra mim, não enxergar faz parte do cotidiano. Minha maior dificuldade sempre foi não poder ler o que quero. (LAVRATTI, 2002, p. 104).

Gostaria de ler a indicação do ônibus, bula de remédio, jornal, coisas do meu dia a dia mesmo. (LAVRATTI; FERRARINI, 2002, p. 109).

Lamento as restrições tanto do material disponível nessa linguagem quanto dos softwares desenvolvidos para os deficientes visuais. (LAVRATTI; FERRARINI, 2002, p. 103).

É importante ressaltar que essa pesquisa foi realizada há 16 anos. Nesse tempo, novos recursos, novas tecnologias foram aprimoradas. Talvez por isso identificamos nos depoimentos o valor mais intenso atribuído ao braile por sujeitos com cegueira. Os relatos parecem reforçar a ideia de que a leitura em braile propicia autonomia, independência, liberdade de escolha e acesso à cultura escrita. Em relação aos recursos tecnológicos (computadores com softwares específicos, audiolivros, dentre outros), os depoimentos de pessoas com cegueira apontam algumas limitações quanto ao seu uso, apesar de considerá-los um recurso viável de participação na cultura escrita. Observamos, ainda, nos relatos, que as limitações quanto ao acesso à leitura são decorrentes da falta de oportunidade e de recursos que propiciem à pessoa com cegueira se inserir em práticas de leitura e escrita. Desse modo, a obstacularização que se interpõe entre os sujeitos e seu acesso à cultura escrita fundamenta-se muito mais na dificuldade de acesso a uma variedade de obras em braile do que na deficiência visual em si.

Para finalizar, concluímos que a pessoa com cegueira, surdocegueira e baixa visão pode se valer das tecnologias assistivas para ter acesso à leitura e à escrita. Contudo, esses recursos tecnológicos não excluem a importância da aquisição do braile, meio pelo qual a pessoa com cegueira, surdocegueira e baixa visão pode também vivenciar práticas de leitura e de escrita. Isso posto, ressaltamos a importância da ideia de que a constituição do leitor em braile, assim como a do leitor vidente, perpassa pelas vivências singulares de cada sujeito, imerso em diferentes práticas sociais.

2 CONTEXTO EDUCACIONAL: A INSERÇÃO DA PESSOA COM CEGUEIRA E BAIXA VISÃO

Neste capítulo, pretendemos discorrer sobre as discussões que emergiram da educação especial e culminaram na implementação de leis, decretos e resoluções voltadas às práticas educacionais de sujeitos com cegueira, surdocegueira e baixa visão, sob a perspectiva de educação inclusiva. Ainda, apresentamos um breve histórico dos modelos de educação especial e o papel do Atendimento Educacional Especializado nos níveis de ensino regular. Por fim, problematizamos a inserção dos estudantes universitários com cegueira, surdocegueira e baixa visão na educação superior.

2.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO: UM BREVE HISTÓRICO

Com base no censo demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 1998, havia cerca de 200 mil estudantes com deficiência matriculados na educação básica; 13% desses frequentavam classes comuns. Em 2014, o número de estudantes saltou para quase 900 mil, com frequência de 79% desses estudantes em turmas comuns. Em relação à distribuição de alunos com deficiências em níveis educacionais, o censo de 2013 indica que há uma tímida, mas existente, progressão dessas matrículas: 59.959 (7%) delas estão na educação infantil, 614.390 (73%) no ensino fundamental, 48.589 (6%) no ensino médio, 118.047 (13%) na educação de jovens e adultos e 2.357 (1%) na educação profissional e tecnológica (IBGE, 2013).

Dessa forma, com o aumento expressivo de matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular da rede pública, ganham destaque as mudanças nas políticas de apoio à pessoa com deficiência, que visam a atender à demanda de sujeitos com necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, foram instituídas leis, decretos e resoluções com o objetivo de respaldar legal e especificamente os direitos de acesso à educação e de permanência no processo educacional ao sujeito com deficiência. No entanto, esse direito não é atual, mas presente no Brasil desde a Constituição Federal de 1988. É na Constituição Federal de 1988, artigo 205, que a educação é proclamada como um direito de todos, garantindo a todo brasileiro o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Estabelece, ainda, em seu artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para educação,

assegurando, assim, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Contudo, a noção de inclusão começa a se consolidar e se projetar em modificações nas práticas educacionais, posteriormente, com as discussões sobre o tema, no âmbito nacional e internacional.

Desse modo, a perspectiva inclusiva ganhou destaque a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e da Conferência Mundial sobre Educação Especial (UNESCO, 1994). Nesse contexto, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e a Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1997) entendem a escola comum como o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, declarando que:

o princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Assim, no Brasil, a Lei da Acessibilidade (Lei n. 10.098/2000) veio ao encontro da perspectiva inclusiva, visando a garantir a educação das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Em seu artigo 1º, estabelece que

as normas gerais e os critérios básicos para promover a acessibilidade de todas as pessoas portadoras de deficiência ou que apresentam mobilidade reduzida, indiferente de qual seja esta deficiência (visual, locomotora, auditiva e etc.), através da eliminação dos obstáculos e barreiras existentes nas vias públicas, na reforma e construção de edificações, no mobiliário urbano e ainda nos meios de comunicação e transporte (BRASIL, 2000).

Nesse cenário, os órgãos federais e estaduais estabeleceram diretrizes para a Educação Inclusiva e oficializaram legalmente a matrícula de crianças

com deficiência nas escolas regulares. O Decreto 5.296, de 2004, regulamentou as leis n. 10.048/00 e n. 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Cabe explicar que a acessibilidade é entendida como uma possibilidade de utilização de espaços, serviços, mobiliários, equipamentos urbanos e meios de comunicação e informação – com segurança e autonomia, total ou assistida – por sujeitos portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Outros decretos importantes no contexto educacional foram promulgados, dos quais se destaca a Política da Educação Inclusiva, de 2008, que fomentou as políticas da Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2008b). Essa política, de âmbito nacional, opera sob o pressuposto basilar de que todos os alunos têm, a partir de capacidades individuais, condições de aprender, independentemente do nível ou etapa de ensino. Alicerçada nessa ideia, a política da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos, bem como o atendimento de suas necessidades educacionais.

Desse modo, a Política da Educação Inclusiva (2008) prevê a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sendo eles, a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008). Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008). Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, com o objetivo de orientar e organizar os sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB 04/2009, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e, conseqüentemente, mudando as práticas da Educação Especial ao inaugurar o AEE na perspectiva de educação inclusiva. Isso não apenas porque assume

a noção de inclusão educacional, mas também porque define o público-alvo da educação especial e o caráter complementar ou suplementar do AEE. Além disso, a Resolução CNE/CEB 04/2009 prevê a oficialização do AEE no projeto político pedagógico da escola e sua condução em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE, tanto da rede pública quanto de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BRASIL, 2009).

As discussões acerca do Atendimento Educacional Especializado contribuem para a sua consolidação, tornando mais efetiva a política de inclusão. Assim, o Decreto n. 7611/2011 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado, atribuindo-lhe objetivos pedagógicos definidos. No decreto, constam como propósitos:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, s/p).

Observamos, assim, o surgimento de várias leis que direcionam as ações do Atendimento Educacional Especializado, corroborando a implementação da política de Educação Inclusiva. Nesse sentido, a partir de 2008, reforça-se a ideia de que o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer serviços e recursos que contemplem as demandas individuais dos estudantes no processo educacional. Nesse sentido, foi instituído, por meio do Decreto n. 7612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2011), que visa à promoção de um sistema inclusivo – nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Ainda na perspectiva inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) foram reelaboradas, no intuito de garantir o acesso à educação, considerando a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos, a saber: mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, sujeitos com diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, sujeitos em privação de liberdade. Com isso, ao se reconhecer o perfil

social enquanto heterógeno e diversificado, sujeitos pertencentes às minorias (reais ou simbólicas) passam a ser contemplados na educação por meio de políticas públicas.

Mais recentemente, a Lei n. 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, prevê, no capítulo IV, referente ao Direito à Educação, que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - Oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - Acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, s/p).

Diante do exposto, notamos que as leis, de âmbito internacional e nacional, podem ser meios de efetivação de ações voltadas à inserção da

pessoa com deficiência na esfera educacional. Contudo, a mera implementação dessas leis não garante práticas eficazes de inclusão do público-alvo da política de Educação Inclusiva, dentre eles os sujeitos com cegueira, surdocegueira e baixa visão.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS MODELOS: UM BREVE HISTÓRICO

Historicamente, a educação especial é perpassada, basicamente, por três modelos de abordagem: o caritativo, o médico e o social. Embora tenham se constituído historicamente, esses modelos não são excludentes, de modo que pode haver, por exemplo, a ocorrência dos modelos médico e social nos dias atuais.

No modelo caritativo, sustentado pelo cristianismo ao longo da idade média, a pessoa com deficiência era considerada incapaz e vítima da deficiência, necessitando de caridade, ajuda, cuidados e proteção, principalmente da igreja (BOCK, 2017)¹². Nessa perspectiva, a “deficiência” é compreendida a partir de um olhar assistencialista, em que a deficiência é posta enquanto um déficit. Assim, por conta da sua “deficiência”, esses sujeitos precisariam de um atendimento especial para superar suas limitações e vencer as barreiras consequentes de seus déficits. Desse modo, foram criadas escolas especiais voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência (PEREIRA et. al., 2012).

No Brasil, como exemplo desses espaços educacionais, destacamos a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant e o Instituto dos Surdos Mudos (1857), hoje conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (Ines), ambos localizados no Rio de Janeiro. Posteriormente, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE)¹³, também no Rio de Janeiro (MENDES, 2010). Assim, a criação de espaços educacionais

¹² Palestra apresentada no I Seminário Catarinense de Psicologia e Estudos sobre Deficiência, em 21 de setembro de 2017. Práticas psicossociais voltadas à garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Palestrantes: Marivete Gesser, Paula Helena Lopes, Geisa Letícia Kempfer Bock, Maria Sylvia Cardoso Carneiro. Debatedora: Simone Vieira de Souza.

¹³ A associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nasceu em 1954 no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. Hoje, no Brasil, constitui uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

exclusivos ao sujeito com deficiência acabou por emblemar a confinação desses sujeitos, para transformá-los ou aproximá-los do que seria entendido como “normal”. Nesse sentido, o modelo caritativo representou uma fase de segregação da deficiência, justificada pela oferta de um “bom tratamento”, que significava, em verdade, um cuidado com a sociedade ao protegê-la dos “anormais” (MENDES, 2010).

Em outra perspectiva de deficiência, o modelo médico preconiza que as dificuldades originadas pela deficiência podem ser superadas por uma intervenção científica especializada (MENDES, 2010). Isso porque a deficiência passa a ser compreendida como uma doença, de modo que o sujeito “portador” precisa de atendimento (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Assim, na área da saúde, os profissionais reforçavam a ideia de que a pessoa com deficiência necessitava de tratamento terapêutico, visando à cura de sua deficiência. Transposta essa noção ao âmbito educacional, as escolas ampliavam as matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, visando, desse modo, inserir esses sujeitos em classes especiais da escola regular (BERNARDES, 2010).

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a classe especial é uma sala de aula, em escola de ensino regular, organizada para o atendimento em caráter transitório a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. Esse atendimento está voltado às necessidades educacionais de alunos cegos, de alunos surdos, de alunos que apresentem condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Dessa forma, aos alunos atendidos em classe especial devem ter assegurados: professores especializados em educação especial, organização de classes por necessidades educacionais especiais apresentadas, adaptação de acesso ao currículo, entre outros aspectos de ordem educacional (BRASIL, 2001).

Foi nesse contexto que o princípio de integração norteou o atendimento educacional às pessoas com deficiência: o sujeito, uma vez integrado, deveria adequar-se à escola (BERNARDES, 2010).

Assim, com base no princípio integracionista, a proposta da educação especial do modelo médico era a de inserir os alunos com deficiência nas classes especiais de escolas regulares. Com isso, sujeitos com deficiência não estariam mais segregados dos espaços sociais. Observamos, no entanto, que esses sujeitos continuariam à parte do processo educativo, pois a premissa de adequação à escola subjaz o desrespeito às suas diferenças. Ainda, é possível

vislumbrar uma segregação latente dos sujeitos com deficiências, a partir da distinção entre os considerados capazes, produtivos e, portanto, “normais” daqueles considerados incapazes, em que a causa do fracasso escolar é depositada na deficiência.

Diante disso, a organização de escolas e de classes especiais começa a ser repensada, tanto no se refere à sua estrutura quanto no que se refere à sua cultura acerca da deficiência e dos direitos da pessoa com deficiência. Nesse contexto, surge na Inglaterra, no final dos anos 70, o modelo social da deficiência, segundo o qual ela é vista como característica identitária do sujeito. Dessa forma, a causalidade da deficiência é deslocada da “limitação” do indivíduo para a “limitação” da estrutura social (DINIZ, 2007). Isso significa que as limitações do sujeito com deficiência não são justificadas em si mesmas, mas são marcadas nos ambientes em que as barreiras atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, comunicacionais, dentre outras impedem (ou dificultam) sua plena participação em diferentes segmentos sociais.

Em outro viés, mas ainda sob a perspectiva do modelo social, a incursão feminista também corroborou para ampliar as discussões dos aspectos sociais relativos aos sujeitos com deficiência, como gênero, raça, classe social, geração, dentre outros. Segundo as teóricas feministas, o cuidado é uma necessidade de justiça social dos deficientes, sustentando a ideia de que as relações de dependência fazem parte da vida de todas as pessoas (DINIZ, 2007).

Assim, a partir dos estudos pautados no modelo social, a deficiência passa a ser vista para além do campo biomédico, sendo direcionada também ao campo das humanidades. Nessa esfera, são consideradas as relações do sujeito com/no ambiente, bem como a relação entre o potencial de aprendizagem e a capacidade funcional do sujeito com deficiência. Dito de outra maneira, a deficiência, para além da oposição entre o normal e o patológico, não uniformiza os sujeitos, mas é vista e pensada enquanto característica individual, parte da diversidade humana.

Desse modo, incluem-se na discussão não só os sujeitos com deficiência, mas também crianças e idosos – sujeitos que necessitam de acessibilidade para o uso de espaços sociais, produtos, serviços, meios de comunicação e de informação. Nesse sentido, a concepção de direitos humanos passa a alicerçar a educação especial, adotando-se, assim, uma perspectiva educacional inclusiva (MEC, 1994). A perspectiva inclusiva prevê políticas educacionais que assegurem a inclusão no processo de ensino e de aprendizagem a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram ou estejam na lacuna da segregação ou marginalização – não se limitando, portanto, às pessoas com deficiência.

Nesse contexto, surge a teoria do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), presente na Lei n. 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) –, que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos visando à inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). O Desenho Universal almeja a promoção da inclusão de todos e é descrito, no artigo 3º da lei supracitada, como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva”. (BRASIL, 2015, s/p).

A teoria do Desenho Universal para a Aprendizagem foi, originalmente, criada nos Estados Unidos em 1984, com o objetivo de utilizar tecnologias para potencializar o aprendizado da pessoa com deficiência (RICARDO; SACO; FERREIRA, 2017). No Brasil, entretanto, essa teoria foi reformulada nos moldes da realidade brasileira, expandindo-se do uso de tecnologias, para o acesso a recursos, métodos e estratégias de acessibilidade pedagógica que oportunizem ao sujeito com deficiência ter as mesmas oportunidades de aprendizagem que o sujeito sem deficiência (BOCK, 2017)¹⁴.

Desse modo, o ambiente de aprendizagem deve atender às diferentes necessidades do sujeito, considerando sua heterogeneidade e os modos pelos quais acessa o conhecimento. Nesse sentido, a seleção de recursos não deve estar atrelada ao diagnóstico, mas deve pautar-se na ampliação das habilidades que cada sujeito possui, procurando atender ao maior número de características dos estudantes (BOCK, 2017).

Na perspectiva da educação inclusiva, compreendemos que os sujeitos com cegueira, com surdocegueira e com baixa visão, figurados na discussão posta, apresentam características e potencialidades individuais e são, sobretudo, assegurados à igualdade de direitos sociais, que incluem o acesso e a permanência educacional.

2.3 A CEGUEIRA, A SURDOCEGUEIRA E A BAIXA VISÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

¹⁴ Palestra apresentada no I Seminário Catarinense de Psicologia e Estudos sobre Deficiência, em 21 de setembro de 2017. Práticas psicossociais voltadas à garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência. Palestrantes: Marivete Gesser, Paula Helena Lopes, Geisa Letícia Kempfer Bock, Maria Sylvania Cardoso Carneiro. Debatedora: Simone Vieira de Souza.

Para que possam ter acesso à aprendizagem formal e à aquisição da língua na modalidade escrita, as crianças com cegueira, surdocegueira e baixa visão devem ser alfabetizadas na escola regular (BOCK e SILVA, 2013). Desse modo, é papel da escola criar condições necessárias e suficientes para que essas crianças tenham acesso à leitura e à escrita.

É pertinente mencionar algumas orientações e questões levantadas no documento Atendimento Educacional Especializado (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007) acerca da pessoa com baixa visão, pois elas ainda são discutidas nos dias de hoje no contexto educacional.

Sá, Campos e Silva (2007) ressaltam que é fundamental conhecer e identificar alguns sinais ou sintomas físicos característicos e condutas frequentes da pessoa com baixa visão. Os sinais físicos característicos da pessoa com baixa visão podem ser elencados em: esfregar excessivamente os olhos, franzir a testa, fechar e cobrir um dos olhos, balançar a cabeça ou movê-la para frente ao olhar para um objeto próximo ou distante, piscar mais que o habitual, tropeçar ou cambalear diante de pequenos objetos, desconforto ou intolerância à claridade, entre outros. Na leitura e escrita, a pessoa com baixa visão pode ainda apresentar algumas dificuldades, como dificuldades para ler o que está escrito no quadro negro, em cartazes ou mapas, perder a sequência das linhas em uma página, copiar do quadro negro faltando letras, tendência de trocar palavras e mesclar sílabas, dificuldade na leitura ou em outro trabalho que exija o uso concentrado dos olhos, aproximar livros ou objetos miúdos para bem perto dos olhos, entre outras. Quanto aos aspectos emocionais, a pessoa com baixa visão pode demonstrar irritação para executar as tarefas, falta de interesse ou dificuldade em participar de jogos que exijam visão de distância, entre outros (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 18).

Nem todas as pessoas com baixa visão apresentam esses sinais e condutas mencionados. Dependendo da história desse sujeito com baixa visão, a patologia e outros fatores podem apresentar ou não essas características. Além do que, em outros casos, podem ocorrer dificuldades e comportamentos semelhantes aos elencados aqui.

Em relação às dificuldades enfrentadas pelo aluno com deficiência visual, Canejo (2018, p. 35) enfatizam que “não podem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem, déficit intelectual ou consequência natural da ausência de visão”. Sobre isso, sinalizamos que, da mesma forma que a criança vidente pode apresentar dificuldade na aquisição da leitura e escrita, a criança com cegueira pode demonstrar a necessidade de um tempo maior para a decodificação do alfabeto em braile, pois o reconhecimento de cada letra é realizado através do tato (BOCK; SILVA, 2013).

Por certo, a criança com cegueira tem condições de se apropriar da leitura e da escrita tanto quanto a que enxerga. No entanto, “a cegueira engendra condições particulares no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades táteis e verbais no processo de alfabetização e no de outras aprendizagens” (SÁ; SIMÃO, 2010, p.46). É fundamental oferecer condições para que a criança cega, assim como as demais crianças sem deficiência visual, alfabetize-se em um ambiente letrado. Para tanto, é necessário buscar recursos e estratégias de ensino que possam contribuir para a aquisição e usos sociais da leitura e da escrita.

Dessa forma, o aluno com cegueira, surdocegueira e baixa visão deve receber o suporte necessário que assegure o aprendizado dos conteúdos ministrados na sala comum da escola regular. Nesse sentido, o braile, juntamente com outras estratégias pedagógicas, destaca-se como recurso favorável ao aprendizado da leitura e escrita. Isso porque a aquisição do braile pode possibilitar o acesso à comunicação, à informação, ao conhecimento e à interação, contribuindo para a formação social, política, cultural e educacional do sujeito com cegueira, surdocegueira e baixa visão.

Segundo Sá e Simão (2010, p. 46), “equivocadamente, os professores entendem que o Sistema Braille é um método de alfabetização e que o tato substitui a visão”. Nessa perspectiva, parece haver uma relação direta entre aprendizagem e deficiência, ou seja, o ensino centrado nas dificuldades do aluno e na busca de meios para suprir a falta da visão.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) prevê que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser oferecido ao estudante com cegueira, surdocegueira e baixa visão nas salas de recurso multifuncional, no contraturno do período escolar. Considerando suas necessidades específicas de cada sujeito, o AEE tem o papel de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, visando à autonomia e a independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b). Para isso, o AEE objetiva identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos.

De acordo os estudos do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)¹⁵, com a implementação da Política Nacional de Educação

¹⁵ O Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) em funcionamento desde 2015, é coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes e é composto por 25 pesquisadores oriundos de 16 estados brasileiros, representando 18 programas de pós-graduação de 22 universidades. Tem como foco a produção de estudos relacionados às políticas e às práticas direcionadas para questões que

Especial (2008) na Perspectiva da Educação Inclusiva aumentaram os desafios educacionais, no que diz respeito ao atendimento dos estudantes público alvo da Educação Especial (os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) matriculados na Educação Básica das escolas regulares.

Sobre os desafios educacionais, de maneira geral sabemos que há carência de investimentos na educação, como equipe escolar e comunidade engajados nos assuntos educacionais, profissionais qualificados, escolas bem estruturadas, projetos pedagógicos consistentes, formação continuada do docente e demais profissionais ligados à educação, cursos de licenciaturas em que o currículo das disciplinas possa suprir as necessidades educacionais atuais, entre outros fatores que podem favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, especificamente, na Educação Especial faz-se necessário também continuar os investimentos na formação de educadores, fomentar pesquisas científicas neste campo de estudo, firmar parcerias com as universidades, aperfeiçoar as práticas pedagógicas, melhorar a acessibilidade arquitetônica e tecnológica, entre outros aspectos.

Isto porque a Lei da Política Nacional de Educação Especial (2008) e o Decreto nº 7.611/2011, que prevê o Atendimento Educacional Especializado, parece que ainda não conseguiu se estabelecer de fato, tendo em vista as dificuldades enfrentadas, como por exemplo, implantar salas de recursos em todas as escolas.

No que tange as pesquisas na área de Educação Especial, segundo o Observatório Nacional de Educação Especial vem crescendo a produção científica nesta área, mas o conhecimento produzido tem tido pouco ou nenhum impacto para definir os caminhos das políticas educacionais visando a escolarização de crianças e jovens público alvo da Educação Especial. Conforme a visão dos profissionais envolvidos no projeto de estudo do ONEESP, isto ocorre em parte pela falta de articulação entre pesquisadores e seus projetos, resultando em produções com pouca visibilidade.

Sobre o AEE para pessoas com deficiência visual, o atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

envolvem a inclusão escolar na realidade brasileira. Disponível em <<http://www.oneesp.ufscar.br/>>. Acesso: 31 ago. 2018.

Assim, o professor que atua na educação especial deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Com essa formação, o professor terá possibilidade de atuar no AEE, como também aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Em relação à formação do professor do AEE, Vilaronga e Caiado (2013) defendem que “a formação específica do professor de educação especial e suas experiências no trabalho com os alunos com deficiência visual são extremamente ricas para o professor da sala comum”. Isso porque a troca de experiência entre esses profissionais pode contribuir tanto para acompanhar o aluno da educação especial quanto os demais estudantes da classe comum, pois determinado recurso, uma estratégia específica ou um planejamento direcionado para minimizar um tipo de dificuldade podem favorecer todos os alunos. Assim, o professor da sala comum, com o apoio do professor do AEE, deve elaborar o planejamento, traçar as estratégias e utilizar recursos acessíveis que atendam às necessidades do estudante com cegueira, surdocegueira e baixa visão.

Dentre as funções do AEE, especificamente ao estudante cego, está a adaptação de materiais em braile, em relevo ou a realização da descrição de imagens (BOCK e SILVA, 2013). No caso da criança com surdocegueira, especificamente, é de direito que tenha, na escola, guia-intérprete¹⁶, instrutor de língua de sinais, material adaptado em braile ou ampliado em alto relevo, máquina de datilografia braile, dentre outros elementos que possam atender às necessidades específicas de cada educando (CADER-NASCIMENTO, 2006).

Quanto às pessoas com baixa visão, é preciso a utilização de estratégias e de recursos específicos, compreendendo as implicações pedagógicas, utilizando recursos de acessibilidade, favorecendo assim melhor qualidade de ensino e aprendizagem na escola (DOMINGUES CARVALHO; ARRUDA, 2010). Nesse caso, a lupa, a adaptação de material

¹⁶ O papel do guia-intérprete no contexto educacional é o de auxiliar a criança surdocega na locomoção e na orientação do espaço escolar, colaborar com o professor de sala de aula, interpretar as informações na forma de comunicação da criança, dentre outras tarefas que possam potencializar o processo de ensino e de aprendizagem (CADER-NASCIMENTO, 2006).

e o caderno ampliado, entre outros recursos podem potencializar o aprendizado do aluno com baixa visão.

Conforme a Lei n. 10.690/2003, a baixa visão significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. Pode ser causada por enfermidades (retinopatia da prematuridade, retinose pigmentar, glaucoma, albinismo, etc.), traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais (BRASIL, 2003).

No que se refere ao aluno em condições de baixa visão, Sá, Campos e Silva (2007, p. 18) escrevem que “os professores costumam confundir ou interpretar erroneamente algumas atitudes e condutas de alunos com baixa visão que oscilam entre o ver e o não ver.” Por exemplo, o professor pode justificar que o aluno com baixa visão não esteja copiando o conteúdo do quadro ou deixando os registros incompletos por causa da preguiça. Com isso, o “motivo” para não copiar a matéria do quadro é transferido da “barreira” transposta pelo professor para o “comportamento” desse aluno, às vezes, considerado indisciplinado, preguiçoso e desleixado. Esse fato corrobora para a chamada “deficiência invisível”. Conforme as palavras de Vilaronga e Caiado (2013, p. 73),

não existe a credibilidade da equipe escolar da necessidade de material e recursos adaptados, fruto da falta de informação destes professores. Em contraponto, por não ser uma deficiência aparente, exige que o aluno se exponha para relatar as suas dificuldades.

Assim, o pouco conhecimento sobre a baixa visão, estratégias e recursos utilizados pelo professor que podem dificultar o acompanhamento do conteúdo pelo estudante com baixa visão, entre outras questões, pode ser um fator que prejudique o aprendizado da pessoa com baixa visão na sala comum da escola regular.

As diretrizes atuais do AEE para a deficiência visual são apresentadas neste documento do MEC: “A Educação Escolar Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual – baixa visão e cegueira” (DOMINGUES et al., 2010). Esse documento aponta princípios, caminhos e

alternativas que complementam a formação escolar de alunos com baixa visão e com cegueira.

O aluno com baixa visão, primeiramente, é encaminhado para a avaliação funcional da visão no Serviço de Reabilitação Visual. Aqui em Santa Catarina, por exemplo, após o parecer da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE)¹⁷, são repassadas orientações gerais para o atendimento desse aluno no AEE e indicados os recursos ópticos e não ópticos mais adequados para o aluno com baixa visão.

Diante do exposto, é importante destacar que, embora a oferta do AEE possa ser interpretada como uma conquista dos direitos dos discentes, o professor do AEE não deve ser o único responsável por garantir o acesso e a permanência desse aluno na escola (BOCK e SILVA, 2013). Isso porque tanto o professor da escola regular quanto o professor da Educação Especial devem trabalhar em conjunto, visando ao acesso do aluno com cegueira, surdocegueira e baixa visão a apropriação de culturas do escrito, bem como sua efetiva participação em todas as atividades pedagógicas (BOCK e SILVA, 2013).

Nesse sentido, é essencial que o professor do ensino regular receba formação a respeito do sistema braile para que possa mediar as situações de aprendizagem e propor atividades prazerosas e significativas no que concerne à aquisição da leitura e escrita (BOCK e SILVA, 2013). Assim, concordamos com Bock e Silva (2013) quando ela enfatiza que não cabe somente ao

¹⁷ O Serviço de Reabilitação Visual e Adaptação de Prótese Ocular (SRV) da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) presta atendimento ambulatorial a usuários encaminhados pelo Sistema Único de Saúde (SUS), deficientes visuais (cegos e baixa visão) e com perdas ou atrofia oculares que residem no estado de Santa Catarina e, mediante avaliação médica, são elegíveis para o tratamento de reabilitação visual e adaptação de prótese ocular. Esse atendimento é realizado por uma equipe multiprofissional, composta por profissionais das seguintes áreas: Oftalmologia, Serviço Social, Psicologia, Optometria, Reabilitação Visual, Orientação e Mobilidade e Avaliação Funcional da Visão. O encaminhamento dos usuários ocorre através das Unidades Básicas de Saúde das Secretarias Municipais de Saúde, que encaminham os pacientes para a Gerência Estadual de Saúde, da Secretaria de Estado da Saúde, que realiza, por sua vez, o processo de agendamento para o atendimento no SRV/FCEE (FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/informacoes/servicos-fcee/servico-de-reabilitacao-visual-e-adaptacao-de-protese-ocular-srv>>. Acesso em 08 jun. 2018).

auxiliar de sala mediar o processo de ensino e de aprendizagem, mas cabe ao professor conhecer a forma como o sujeito cego interage com o mundo e com as pessoas e de que forma as imagens mentais e a elaboração dos conceitos alicerçam os conhecimentos adquiridos. Isso porque a criança terá acesso ao uso e à função social da escrita por meio da mediação direta, sendo, portanto, crucial que o professor tenha alguma noção de braille (BOCK e SILVA, 2013).

Dessa forma, chamamos a atenção para o fato de que, na alfabetização em braille ou mesmo uma alfabetização utilizando outros recursos de acessibilidade para alunos com baixa visão, há um conjunto de fatores que podem estar implicados no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa conjuntura, é importante que a concepção de alfabetização não seja apartada do conceito de Letramento¹⁸, dificultando a constituição dos sujeitos leitores.

Isso posto, vale refletir de que forma a inclusão vem acontecendo no sistema educacional brasileiro, considerando os inúmeros aspectos relacionados à alfabetização de sujeitos com cegueira, surdocegueira e baixa visão. Até que ponto esses sujeitos vivenciam práticas de letramento significativas? De que modo eles têm acesso aos diversos gêneros discursivos no seu processo de alfabetização? Quais as implicações dos processos de alfabetização e letramento para o alcance de níveis educacionais mais elevados?

Para sumarizar, salientamos, diante da discussão exposta, que o sistema de ensino, apesar dos avanços históricos, encontra-se, atualmente, em processo de transformação. É preciso construir um caminho que viabilize, efetivamente, as condições necessárias para que o sujeito com cegueira, surdocegueira e baixa visão possa lograr dos níveis educacionais dispostos na sociedade.

2.4 A CEGUEIRA, A SURDOCEGUEIRA E A BAIXA VISÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O censo da Educação Superior (2013), realizado pelo INEP, revela que, de um total de 7.305.977 matrículas de estudantes universitários brasileiros, apenas 151 são de estudantes com cegueira e surdocegueira. Esse dado parece ser inoperante frente ao número expressivo de estudantes universitários que ingressam na educação superior (INEP, 2016). Contudo,

¹⁸ Rojo (2009) considera o conceito de letramento entendido no plural – letramentos – um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos (ROJO, 2009, p. 10).

as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial recomendam o desenvolvimento de estratégias de atendimento às deficiências seguindo parâmetros internacionais. As áreas de estudo da educação especial devem desenvolver pesquisas para cumprir as necessidades oficialmente reconhecidas (BRASIL, 2001).

Para garantir a acessibilidade e permanência na educação superior, o governo instituiu o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior, entre os anos de 2005 e 2011, com objetivo de financiar projetos voltados à acessibilidade no contexto acadêmico. Os projetos selecionados receberiam auxílio financeiro do MEC para viabilizar suas ações propostas (BRASIL, 2013). Com isso, o Programa Incluir começou a atender a todas as IFES, destinando uma verba orçamentária a cada universidade de acordo o número total de matrículas.

Além do programa Incluir, foi sancionado o Decreto n. 7.611/2011, em âmbito nacional, que prevê a estruturação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Esse decreto dispõe sobre o atendimento educacional especializado, visando a atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Os núcleos de acessibilidade foram criados com a finalidade de “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011, s/p).

Ainda, para corroborar com esses projetos, o Ministério da Educação tornou público o “Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites” em 2011, que prevê, dentre outras ações, o apoio para a ampliação e o fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IFES, beneficiados pelo Programa Incluir (BRASIL, 2013b)¹⁹. Diante disso, o Núcleo de Acessibilidade e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem planejar, bem como oferecer recursos e serviços que atendam às necessidades dos estudantes universitários com deficiência.

Sobre o trabalho conjunto do Núcleo de Acessibilidade e o AEE, Lira (2014) ressalta que, apesar dessas atividades serem de responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado nos Núcleos de Acessibilidade, também poderiam ser de outro Lócus especializado para o atendimento das

¹⁹ Em um vídeo, Bianca Costa, do Núcleo de Acessibilidade, relatou que o Programa Incluir está sendo retirado das universidades federais. Há preocupação para dar conta das demandas dos estudantes sem o aporte e recurso financeiro desse programa (NED;UFSC, 2018).

pessoas com deficiência que oferecessem recursos de acessibilidade e demais serviços.

De acordo com Lira (2014), os recursos, serviços e ações destinados especificamente aos estudos com deficiência visual consistem em: Sistema Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos ópticos e não ópticos, atividades de vida autônoma, software de ampliação de tela e de leitura de texto, com ampliação flexível em vários tamanhos e sem distorção, ajuste de cores, entre outros. Enquanto que, para os estudantes com surdocegueira, o atendimento consiste no ensino do Tadoma, Libras adaptada, alfabeto manual, entre outros.

Souza (2010) enfatiza que ainda se faz necessário implementar ações efetivas para que haja uma “política real de inclusão” e o fortalecimento do programa, pois os estudantes do ensino superior com deficiência (mesmo que sejam minoritários) estão providos de suas necessidades básicas para a permanência (com qualidade) na universidade. Assim, há ainda parcialidade das ações, com acessibilidade física deficitária, falta de formação para o corpo docente, insuficiência de verbas e ausência de interesses em realizar as análises dos resultados das propostas concretizadas.

Castro (2011) evidencia que, no âmbito da educação superior, as universidades brasileiras vêm desenvolvendo algumas ações viabilizando a inclusão das pessoas com deficiência nesse nível de ensino. No entanto, essas iniciativas ainda são insuficientes para a permanência efetiva dos alunos na educação superior.

No que diz respeito à inclusão na educação superior, com base em um mapeamento de pesquisas realizadas nos anos de 1999 a 2015, Santana, Pottmeier e Santos (2015) observaram a escassez de estudos sobre a inclusão na educação superior, “o que aponta para certa negligência com o tema na esfera científica”. As autoras salientam ainda que “a pouca interdisciplinaridade na abordagem do assunto, uma ênfase direcionada à identificação dos problemas e dos atores responsáveis pelo fracasso na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial” corrobora para esse cenário no contexto acadêmico.

Quanto à acessibilidade na educação superior, tomando como base o documento que referencia essa temática,

[...] professores e gestores institucionais, faz-se necessário um investimento sistemático e contínuo nos processos formativos. Esses deverão contemplar não só os conhecimentos técnicos acerca da educação especial e inclusiva, mas o compromisso político e

ético com a educação como direito de todos. (BRASIL, 2013, p. 13).

Diante do exposto, percebemos que uma das ações efetivas para a inclusão da pessoa com deficiência na universidade deveria ser a formação de todos os envolvidos no processo de ensino na universidade, desde os setores que estão diretamente ligados ao estudante universitário, ou seja, que prestam auxílio aos discentes, perpassando pelos docentes, até os serviços que colaboram para o funcionamento da instituição escolar.

Em relação à pessoa com cegueira na educação superior, Nuernberg (2009) descreve sobre a importância de ações na universidade para a superação das barreiras físicas, informacionais e comunicacionais enfrentadas pelas pessoas com deficiência. No que compete ao estudante universitário com cegueira, Nuernberg (2009) destaca as ações implementadas ao longo da efetivação do Programa de Acessibilidade²⁰ desenvolvido na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Assim, conforme o ingresso desses alunos e suas necessidades, foram criadas as seguintes ações:

produção de cerca de 2 mil referências bibliográficas em formato acessível, entre materiais digitalizados, ampliados e impressos em braile; investimento em tecnologia assistiva; confecção de materiais pedagógicos visando substituir as imagens visuais; sessões de apoio em mobilidade para os alunos com deficiência visual; instrução e apoio aos docentes quanto às mudanças em torno da acessibilidade metodológica e conceitual; elaboração de um manual com explicações básicas para a melhoria de condições

²⁰ O Programa de Promoção da Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) foi criado para superar as barreiras arquitetônicas, educacionais, metodológicas e atitudinais que alunos com deficiência enfrentam em seu cotidiano estudantil. Até 2004, as formas de atendimento aos alunos com deficiência eram feitas de modo isolado e se restringiam ao atendimento parcial das necessidades informacionais dos primeiros alunos cegos na Biblioteca Universitária. Mas a necessidade de aprimoramento dessas atividades e a solicitação de um intérprete em Língua Brasileira de Sinais por parte do aluno surdo levaram à criação do Programa de Promoção da Acessibilidade dos alunos com deficiência do campus. Vale mencionar que o professor Nuernberg coordenou esse programa até julho de 2006, acumulando o cargo com as funções de docente (NUERNBERG, 2009).

de acesso ao conhecimento por parte dos alunos com deficiência, visando a garantir que os alunos surdos e cegos tivessem, desde o início da disciplina o máximo de aproveitamento das aulas e avaliações. (NUERNBERG, 2009, p. 156).

Vale ressaltar que as ações desenvolvidas no Programa de Acessibilidade tiveram a participação dos alunos com deficiência. “Cada novo desafio contava com uma busca coletiva de alternativas e soluções, em que os acadêmicos com deficiência tinham a oportunidade de se expressar e partilhar do esforço de construir as melhorias de acessibilidade na universidade”. (NUERNBERG, 2009, p. 158).

No entanto, Nuernberg (2009), como psicólogo e coordenador do Programa de Acessibilidade da Unisul, observou que “os maiores desafios estavam reservados ao campo das atitudes e representações sociais em torno das pessoas com deficiência”, constatando que por trás das barreiras informacionais, comunicacionais, metodológicas ou arquitetônicas estão as atitudes que as pessoas em geral mantêm na sua relação com as pessoas com deficiência.

Apesar de a Lei Brasileira de Inclusão (2015) garantir o acesso à educação superior, a universidade ainda não está preparada, como também os docentes e os próprios alunos não estão preparados para terem colegas com deficiência. Nuernberg (2009) aponta as barreiras atitudinais e preconceituosas de professores e alunos videntes no contexto²¹ acadêmico. Assim,

à negação de que seja possível um cego poder aprender corretamente os conteúdos científicos de uma determinada área para, posteriormente, exercer a profissão para o qual foi certificado; à crença de que o cego é inseguro, fraco, dependente, indefeso, o que gera atitudes de superproteção por parte dos colegas ou professores (ou o contrário, quando se minimizam as dificuldades do cego, não lhe oferecendo auxílio em diferentes situações); à crença em um “normalcentrismo”, ou seja, na ideia de que, para exercer uma profissão, a pessoa deveria estar em

²¹ As barreiras atitudinais, conforme Amaral (1998, p. 17), “são anteparos nas relações entre duas pessoas, onde tem uma predisposição desfavorável em relação a outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais”.

plenas condições físicas. (NUERNBERG, 2009, p. 161).

Parece haver uma contradição, pois muitos professores universitários, antes de ocuparem o cargo de docência na educação superior, perpassaram pela educação básica em que é exigido uma formação continuada na carreira profissional. Assim, quando chegam aos cursos de graduação e Pós-graduação, deveriam buscar ressignificar os conceitos acerca da deficiência, aprimorar as práticas educacionais e ampliar os conhecimentos sobre educação especial.

Dessa maneira, diante da evidência dessas barreiras atitudinais, Nuernberg (2009) relata que foi necessário intensificar as estratégias de superação dos preconceitos e estereótipos em torno das pessoas com deficiência. Trata-se de um grande desafio em virtude do número de pessoas envolvidas (professores, alunos e funcionários) do campus e ainda devido ao fato de os alunos com deficiência estarem matriculados em diferentes cursos entre as três unidades do campus. Para o autor, essa barreira pode ser minimizada a partir de encontros com professores juntamente com a participação dos próprios alunos com deficiência visual.

Assim, por meio dos depoimentos e relatos de experiência dos alunos, bem como através de exemplos que mostravam caminhos para a melhoria de sua condição de aprendizagem, esses alunos tiveram oportunidade de expor com mais legitimidade as alternativas de inclusão de que necessitavam. Assim, “não basta desenvolver ações para as pessoas com deficiência, é preciso fazer com elas” (NUERNBERG, 2009, p. 163). Nuernberg (2009, p. 163) ressaltou ainda que “as barreiras informacionais, assim, diluíam-se juntamente com as atitudinais, pois se tratava de uma situação de inversão dos lugares sociais, em que alunos ensinavam professores a gerenciar suas práticas pedagógicas na direção da acessibilidade”.

Assim, percebemos que a aproximação entre a universidade e os estudantes com deficiência possibilitou buscar medidas mais eficazes de acessibilidade, dando “voz” aos que experienciam a deficiência em razão das barreiras transpostas no contexto acadêmico.

Especificamente sobre a surdocegueira, podemos dizer que ela ainda é pouco conhecida no contexto acadêmico. Assim, a promoção de acessibilidade deve ser compreendida como um conjunto de ações descentralizadas, em que a equipe de acessibilidade deve envolver professores, técnicos e estudantes para instrumentalizá-los para que se desenvolva a cultura inclusiva. Há, com isso, a necessidade de os estudantes com cegueira e surdocegueira terem condições de acesso à informação, comunicação e conhecimento. Dessa forma, a formação constante de

docentes e de técnicos que trabalham com esse público e a acessibilidade, no que diz respeito à disponibilidade de recursos e serviços, podem ser ações que favoreçam o acesso e a permanência desses estudantes no meio acadêmico, minimizando as barreiras enfrentadas por eles (MUCCINI; LOPES, 2016).

A literatura ainda é muito restrita quando discute sobre pessoas com surdocegueira na universidade. Com base no levantamento realizado por Masini (2011) acerca dos trabalhos produzidos sobre surdocegueira, foram encontradas 20 pesquisas sobre surdocegueira e deficiências sensoriais múltiplas. Para a autora, as pesquisas realizadas, geralmente, discorrem sobre deficiências múltiplas e surdocegueira, voltadas para a criança. Há escassez de trabalhos sobre educação superior e surdocegueira também.

Muccini e Lopes (2016) buscaram identificar barreiras e a promoção dos facilitadores, desde o ingresso até a conclusão de estudantes com surdocegueira nos cursos de graduação e pós-graduação de uma universidade do sul do Brasil entre 2010 e 2016. O resultado da pesquisa apontou que as barreiras presentes na universidade envolvem os aspectos arquitetônicos, comunicacionais, informacionais e atitudinais. Já a garantia de acesso à educação superior se dá por meio dos serviços de guias-intérpretes, audiodescritores, tecnologias assistivas, além do trabalho desenvolvido pelos docentes, que possibilitam a flexibilização curricular, o fornecimento de material em formato acessível com antecedência e o atendimento individualizado, quando necessário.

Para Muccini e Lopes (2016), o perfil de estudante que ingressa na universidade vem mudando por conta da inserção de sujeitos com deficiências no contexto acadêmico. Com isso, as políticas públicas, como o Programa Incluir, são criadas para dar condições de acesso e permanência desses estudantes na educação superior. Segundo a autora, para atender às demandas desse público, o sistema educacional necessita buscar estratégias que devem ir além da flexibilização curricular, promovendo adequações que venham ao encontro da condição de deficiência como aspecto constituinte desse sujeito imerso na comunidade acadêmica.

Assim, a partir dessas considerações, vemos que, no âmbito educacional, especificamente no contexto universitário, as leis federais e estaduais, bem como os decretos e as resoluções preveem o atendimento das necessidades educacionais da pessoa com cegueira e com surdocegueira. Contudo, na prática, a acessibilidade ainda é um processo que avança lentamente na universidade, pois é preciso que ocorra ainda uma mudança do conceito acerca da deficiência por parte de todos os atores do cenário educacional.

3 PRÁTICAS DE LEITURA E OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

Inicialmente, compreendemos que a língua(gem) é mutável a depender do contexto sócio-histórico em que ela está sendo mediadora, dos sujeitos que se encontram nesse momento singular e irrepetível de interação humana e das condições materiais que a concretizam: a língua(gem) viva e em uso (ROJO, 2009).

Assim, observamos que há um movimento de (des)construção que compreende a linguagem como prática social, como interação entre os sujeitos, como produtores de sentidos. Por outro lado, ainda permanecem ideais de “leituras” e “leitores”. Ou seja, esses(as) estudantes advindos(as) de grupos minoritários, muitas vezes, ainda não se apropriaram de práticas de leituras exigidas nas instituições de ensino e nos campos em que se inserem, ou ainda, dos gêneros dominantes, os quais passam a legitimar o sucesso e/ou fracasso enquanto leitores.

Dessa forma, este capítulo visa a abordar sobre práticas sociais de leitura e como estas são vivenciadas por estudantes universitários cegos e/ou com baixa visão em contextos mais específicos, como na família e na universidade.

3.1 LETRAMENTO: APRESENTANDO O CONCEITO

As discussões em torno do letramento podem ser amplas frente as diferentes pesquisas envolvidas nessa temática, pelo viés psicolinguístico, antropológico, histórico, social e cultural. Nesta seção, buscamos definir o letramento sob a perspectiva sociocultural na vertente dos Novos Estudos de Letramentos.

De acordo com Fiad (2015), os “Novos Estudos do Letramento” (doravante NEL) vêm contrapor a ideia da concepção de escrita da cultura ocidental em que considera a escrita e a leitura como práticas neutras, desvinculadas dos processos sociais, históricos e culturais. Portanto, nessa concepção, vemos o privilégio dos gêneros do discurso das classes dominantes em detrimento a outros gêneros.

Essa abordagem de estudos iniciada por pesquisadores do Reino Unido foi desenvolvida sob a luz dos métodos etnográficos, ou seja, com base no modelo ideológico. Dessa forma, nesse modelo, foi proposta outra perspectiva para o letramento, o que ficou definido como Letramentos Acadêmicos (STREET, 2014).

Segundo Street (2014), o letramento é uma prática social. Assim, a preocupação em torno das práticas de leitura e escrita devem residir sobre

como as pessoas usam os textos escritos e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais. Desse modo, Street (2003) defende a ideia do letramento como prática de cunho social em oposição à visão de letramento como habilidades técnicas a serem desenvolvidas pelo indivíduo, ou seja, práticas de leitura e escrita consideradas neutras, imutáveis e/ou universal.

Conforme Fiad (2015), esses estudos corroboram para a discussão da concepção dicotômica entre oralidade e escrita, questionar a visão de que a presença da escrita provocaria impactos e consequências nas sociedades e nos indivíduos e derrubar a crença hegemônica da escrita e das sociedades em oposição às sociedades ágrafas (FIAD, 2015, p. 25). Assim, os NEL direcionam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e de escrita, bem como o uso da língua/linguagem em sociedades letradas, denotando o caráter sociocultural e situado das práticas de letramento (ROJO, 2009, p. 102).

Street (2007) diferencia modelos de letramento: o letramento autônomo e o letramento ideológico, apontando as implicações que envolvem essas diferentes abordagens frente às práticas sociais de leitura e escrita. Para ele, o enfoque autônomo percebe o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social” (STREET, 1993, p. 5). Posto isso, podemos pensar que o letramento autônomo remete, por exemplo, às questões formais da língua falada e escrita, guiadas por um padrão homogeneizante.

Desse modo, no modelo autônomo, um dos pontos centrais do letramento é a decodificação do código escrito, visando a evitar os problemas de ortografia (STREET, 2014). De certa forma, há um engessamento no aprendizado do código escrito, voltado às habilidades e competências para desenvolver a escrita.

Nessa abordagem, outro ponto a se considerar é que se pressupõem as consequências sociais do letramento, por exemplo, ter maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vida plena, entre outras. Além disso, o ensino da escrita pode ficar a cargo das agências e das campanhas de alfabetização que decidem o que deve ser transmitido (STREET, 2014).

Dessa forma, as instituições de ensino e as agências de alfabetização (ONU e Unesco) preconizam o letramento autônomo, em que são adotadas práticas de leitura e escrita consideradas “adequadas” para que uma pessoa domine tanto a leitura quanto a escrita.

A respeito dessas instituições de ensino, a escola considerada uma instituição oficial preconiza por meio de agentes sociais (professor, bibliotecário, autor do livro didático) determinado conhecimento, no qual legitima um único letramento, ou seja, o letramento escolar (STREET, 2014).

Desse modo, o letramento oriundo da escola é reconhecido como “verdadeiro”, para que o indivíduo seja letrado. Por exemplo, a escrita de uma redação/dissertação na escola é mais valorizada (ou era) em relação a gêneros do cotidiano (gêneros primários, como uma conversa, um bilhete).

Quanto à concepção de modelo autônomo de letramento, Street (2007, p. 472) enfatiza que “o letramento que é tratado como o padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou o padrão é igualmente uma questão de poder”. Com isso, o letramento pode estar demarcado pela cultura dominante em detrimento às outras práticas de leitura e escrita consideradas populares e inferiores, como é o caso da língua. No entanto, dentre uma variedade de formas de língua – dialetos, registros, crioulos, etc. –, o padrão é, ele também, apenas mais uma “variedade” (STREET, 2007, p. 472).

Defendendo uma visão contemporânea em torno do letramento, Street (2014) lança críticas aos estudos quantitativos que visam a mensurar habilidades específicas do letramento, partindo do pressuposto de que a aquisição de um “Letramento único e autônomo” (com um “L” maiúsculo e no singular) permite desenvolver habilidades de leitura e escrita em que resultaria, dependendo do tipo de letramento, um status “superior” ou “de baixo status”, marginalizado por um grupo seletivo de profissionais e intelectuais.

Assim, em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street (2014) argumenta em favor de uma concepção de modelo ideológico, visando a compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais. Para corroborar com essa ideia, sinaliza que “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e do discurso” (STREET, 2014). Desse modo, as culturas locais, as questões de identidade, as relações entre os grupos sociais podem estar presentes nas práticas de leitura e escrita.

Na concepção de letramento ideológico valoriza-se as práticas cotidianas, fruto de nossas interações sociais. Por exemplo, uma conversa informal, a contação de histórias, uma música popular pouco elaborada metricamente. Esse modelo de letramento parte de uma visão que compreende as relações sociais, as práticas sociais marcadas pela cultura e pela historicidade do evento.

Sobre o modelo ideológico, Street (2014) enfatiza ainda que existe a preocupação com o processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes. Nesse processo de construção em que acontece o letramento, há uma preocupação com as instituições sociais gerais em que os grupos sociais estão inseridos e não somente com as instituições

“pedagógicas” em particular. É preciso observar, inclusive, a interação das modalidades oral e letrada ao invés de dividir essas práticas sociais.

Para Street (2007), no modelo ideológico de letramento, reconhece-se uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não simplesmente tecnologias neutras (STREET, 1985, 1993).

Diante do exposto sobre as diferentes concepções de letramento, o autor ressalta que a aquisição do letramento pode propiciar diferentes consequências para grupos sociais e sociedades, dependendo do quadro teórico em que são ancoradas as concepções acerca do letramento (STREET, 2014, p. 43). Desse modo, os diferentes modelos podem evidenciar o poder, o contexto cultural e a história social dos sujeitos envolvidos nesses eventos de letramento.

Nos “Novos Estudos do Letramento”, os conceitos de eventos e práticas de letramento norteiam boa parte das pesquisas desenvolvidas nessa abordagem de estudo (FIAD, 2015). Street (2003) propôs a definição de “prática de letramento”, ampliando o foco das práticas de leitura e escrita, para as formas de pensar, agir, conceber a leitura e a escrita nos diferentes eventos de letramento (FIAD, 2015).

Assim, “as práticas de letramento são, pois, modos culturais de utilizar a escrita, envolvem o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em um contexto interacional específico” (FIAD, 2015, p. 27).

O evento de letramento “permite aos pesquisadores focalizar uma situação específica em que aconteça a leitura e/ou a escrita e observá-la, buscando caracterizá-la” (STREET, 2003, p. 26). No entanto, Street (2003) expõe que esse conceito é incipiente por apenas descrever situações específicas de leitura e/ou escrita sem traçar os significados atribuídos a essas práticas sociais.

Segundo Rojo (2009), se pensarmos num dia de um brasileiro comum, podemos listar os eventos de letramento que realiza em diversas esferas de atividades, como é o caso na doméstica, na jornalística, na publicitária, entres outras. Mas a autora nos leva a refletir sobre a heterogeneidade dos brasileiros no que se refere, por exemplo, aos níveis de escolaridade e profissões. Assim, as vivências cotidianas desses brasileiros apontam práticas e eventos de letramento diferenciados em que a leitura e a escrita estão presentes.

Nesse sentido, o termo letramento remete aos “usos e práticas sociais de linguagem envolvendo a escrita, sendo valorizados ou não, locais ou globais, envoltos em contextos diversos, como família, igreja, trabalho,

escola, mídia etc., sob a perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (ROJO, 2009, p. 98). Para tanto, a autora sugere o termo “multiletramento”, ou seja, se pensarmos que cada esfera produz e realiza determinada prática de letramento, estes se tornam múltiplos e não podem ser discutidos sob uma ótica que torna essas práticas mais ou menos homogeneizadas. Dessa forma, nas palavras da autora, “multiletramento” significa “capacidades e práticas de compreensão e produção de novos letramentos” (ROJO, 2017, p.4). Pensando nas práticas de letramento de estudantes universitários cegos e/ou com baixa visão, podemos depreender que eles, ao se inserirem em diversas esferas de atividade humana, em contextos de interação múltiplos e também serem tocados por essas situações interativas, produzem novas formas de letramento, dada a especificidade da deficiência visual.

3.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO FAMILIAR E ESCOLAR

A criança com cegueira e com surdocegueira, assim como as crianças videntes, pode vivenciar, desde o seu nascimento, eventos de letramento que possibilitam o acesso à cultura escrita. Isso porque a família apresenta-se como a primeira instituição na qual a criança está inserida, devendo, portanto, ser a primeira a proporcionar práticas de leitura e escrita. Sobre isso, Miles (2000) descreve a primeira experiência de alfabetização de uma criança surdocega, José, de dois anos de idade, com sua mãe e seus dois irmãos mais velhos. No contexto, os dois irmãos de José pedem à mãe para que leia uma história antes de eles dormirem. Desse modo, a mãe posiciona José em seu colo enquanto lê a história para os dois outros filhos. Durante a história, José

percebe a respiração de sua mãe e sente as vibrações do som produzidas no peito da mamãe quando ela lê. José pode sentir com a mão os braços do seu irmão e da sua irmã quando viram as páginas, rotina que estabeleceram há bastante tempo. José pode cheirar o papel do livro; coloca a cabeça várias vezes na abertura que existe entre as páginas e sorri feliz. (MILES, 2000, p. 1).

O relato descrito mostra uma vivência significativa da criança surdocega com a leitura, haja vista que o contato de José com o livro se dá em meio a um ritual que precede o dormir, começa pela reunião familiar, com o vínculo afetivo, o aconchego, a contação de história e a possibilidade da

interação com esse suporte. Nesse tipo de evento, a criança com surdocegueira pode iniciar o processo de alfabetização, ou seja, a participação na cultura escrito, como também estabelecer uma relação afetiva com o livro e a leitura. Nesse contexto, questionamos se, assim como é desejável que sujeitos ouvintes, pais de filhos surdos, aprendam língua de sinais, o aprendizado de braile por sujeitos videntes, pais de crianças com cegueira e surdocegueira também não o seria: deveriam esses pais aprender braile, ler com os filhos, ler para os filhos?

É importante observar que nem sempre as famílias ocupam esse lugar de “mediação” com as práticas escritas e, nesse caso, delega-se à escola a responsabilização por esse papel. Notamos que uma parcela do universo de estudantes que a escola se propõe a formar fica à margem das condições sociais que propiciam, efetivamente, a constituição de leitor. Isso porque muitos desses alunos estão excluídos de práticas sociais nas quais a leitura e o livro são objetos de conhecimento, como é o caso das visitas às livrarias e bibliotecas. Soma-se, ainda, a essa parcela de excluídos os leitores que apresentam algum tipo de deficiência, sendo marginalizados dentro e fora da escola. Fora da escola porque esses sujeitos são negligenciados quanto ao uso do braile no seu entorno social, com ausência desse código em placas, restaurantes, supermercados e demais espaços que circulam.

Sobre essa questão, Santana (2016)²², analogamente, no universo surdo, faz uma crítica sobre a não disseminação da língua de sinais escrita (sign writing), o que pode ser considerado um tipo de exclusão social.

Esse contexto de exclusão pode ser evidenciado na pesquisa de Rodrigues (2011), autora cega, que relata sua história de letramento. Em seu trabalho, Rodrigues (2011)²³ retrata seu período de alfabetização:

²² Santana (2016, p. 5) afirma que “a questão não é apenas alfabetizar o surdo em (primeira língua escrita). A produção cultural escrita de uma língua visual envolveria mudança histórico-cultural que iria desde a alfabetização nas escolas até as produções de livros e do uso dessa escrita funcionalmente (em placas, anúncios, folders). Mas não há leis que garantam essa obrigatoriedade, logo, o que temos são iniciativas isoladas de pesquisadores que se interessam pelo tema em ambos os países”.

²³ Rodrigues (2011) apresentou a monografia “Minha história de letramento: Braille, novas tecnologias e o acesso dos cegos à escrita e ao conhecimento”, em que fez um relato reflexivo sobre suas experiências durante a trajetória escolar e universitária no que diz respeito aos acessos à leitura e à escrita e ao significado desses acessos em suas práticas de letramento.

eu observava, por exemplo, meus primos cheios de entusiasmo lendo placas, propagandas de lojas, rótulos de embalagens de biscoitos, de chocolates, enfim, tudo o que a curiosidade e os olhos deles pudessem alcançar. Os pais deles sorriam orgulhosos das habilidades dos meninos. E eu, mesmo sabendo ler, mesmo tirando boas notas na escola, não podia descobrir muito sozinha. A falta de acesso era o problema. A escola, no meu caso, era a única fonte de material escrito de que eu dispunha” [...]“uma das poucas lembranças que tenho de ser surpreendida pela presença da minha escrita foi durante um passeio com minha avó no McDonalds. Na tampa do refrigerante percebi uns pontinhos familiares, uma regularidade, um padrão de espaços ... *Girei o copo para confirmar minha suspeita e sim, era uma palavra escrita: normal. Girei ainda outra vez o copo e pude ler outra palavra: light, não sabia o que isso significava. Conteí a minha descoberta toda empolgada para minha avó e senti nela uma expressão de orgulho.* (RODRIGUES, 2011, p. 21, grifos da autora).

A autora finaliza o relato concluindo “as palavras escritas no copo não me disseram nada significativo sobre o refrigerante, mas o fato de elas estarem ali disponíveis à minha percepção teve um importante significado, porque eu sentia que elas tinham sido escritas para mim” (RODRIGUES, 2011, p. 21).

Rodrigues (2011, p. 22) menciona ainda:

salvo raras circunstâncias como essa, eu percebia no cotidiano a presença da escrita como algo que era oferecido aos outros, não a mim. Percebia e me beneficiava dela somente através de comentários sobre o que as pessoas liam ou do que liam para mim em voz alta quando tinham tempo. A presença da escrita ganhava um sentido de ausência, de perda

Em relação à leitura de livros, afirma: “passei a acreditar que ler livros era difícil, coisa para gente inteligente, e que eu, é claro, não me encaixava nessa categoria de pessoas”. (RODRIGUES, 2011, p. 22). Sobre as práticas sociais de leitura e escrita, Rodrigues (2011, p. 20) relata:

as únicas lembranças que tenho de interações com outras pessoas através da escrita são de cartinhas que trocava com uma colega que também era cega. Trocávamos cartinhas que escrevíamos em casa e as entregávamos na lotação escolar e o conteúdo geralmente eram frases de amizade

As afirmativas de Rodrigues (2011) apontam que, apesar de a estudante ter frequentado a escola regular e ter sido alfabetizada em braile, o contato com a escrita em braile ficou restrito ao espaço escolar. No caso descrito, a mãe aprendeu o braile e fazia as transcrições para os cadernos da filha, uma vez que a professora não dava conta de produzir todo o material em braile para os dez alunos cegos que a escola tinha, tendo em vista que as únicas ferramentas utilizadas no período narrado eram máquinas de escrever em braile. Sobre o material transcrito em braile, Rodrigues (2011, p. 20) diz que “a produção era artesanal e lenta, uma das razões pelas quais o objetivo ideal de todos termos as mesmas condições e oportunidades frequentemente não era alcançado”.

Observamos, ainda, no relato, que muito embora a mãe tenha aprendido braile, não há relatos sobre a mãe lendo, diretamente, com a filha ou lendo para a filha. Assim, há impressão de que o aprendizado do braile, nesse caso, tenha ficado restrito à função de assimilação de conteúdos escolares. Diante disso, o aprendizado do braile na escola não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio para que a pessoa cega possa ter acesso aos meios de comunicação, de informação, de conhecimento e de interação. Nesse sentido, ele deve ultrapassar os muros da escola e envolver outras esferas, iniciando-se pela esfera familiar. Contudo, esse movimento de acesso à função social da escrita e suas práticas de letramento têm como obstáculo a pouca diversidade de gêneros discursivos disponíveis em braile e, conseqüentemente, adquiridos pelos leitores.

Esse cenário contribui para que as leituras em braile permaneçam não apenas restritas ao ambiente escolarizado, mas também, muitas vezes, limitadas aos gêneros didáticos. Nesse sentido, delimitamos a vivência do sujeito com cegueira e surdocegueira a uma leitura intensiva, sempre voltada ao mesmo gênero. Sobre isso, Chartier (2001), ao se referir à leitura da Bíblia, descrevia-a como uma leitura intensiva e oral, “essa leitura ouvida não distingue o ler de contar e alimenta-se dos mesmos textos escutados muitas vezes” (CHARTIER, 2001, p. 84). A leitura em extensiva, em contraposição diz respeito a uma diversidade de gêneros discursivos.

Vale ressaltar que, para Chartier (2001), a prática da leitura não é dicotômica, ou seja, não se delimita a uma rígida oposição entre leitura

intensiva e extensiva ou leitura oral e silenciosa. Ao contrário, segundo o autor, as maneiras de ler são variadas e estão relacionadas a inúmeros aspectos. Para ele,

os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja como um objeto explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo. (CHARTIER, 2001, p. 78).

Assim, em meio aos elementos que propiciam os diferentes modos de ler, a escrita apresenta-se como uma “marca” dessas diversidades, dando sentido a cada texto em específico. Nesse sentido, a circulação da escrita em uma escala maior de produção modificou a história dos modos de ler, a história das formas do livro, bem como a história dos suportes dos textos. Estes últimos, nas palavras de Chartier (2002), são os veículos dos textos. No entanto, o autor observa que as formas que propiciam a leitura dos textos (pela audição ou pela visão) denotam a construção de seus significados. De tal modo, textos com o mesmo conteúdo, mas com dispositivos de escrita e de comunicação diferentes, não são os mesmos. Assim, Chartier (1996) ressalta que a leitura deve envolver “suportes adequados” e que estes implicam o prazer da leitura:

[...] a poltrona, dotada de braços e guarnecida de almofadas, a chaise-longue ou espreguiçadeira cortada com seu tamborete separado são, igualmente, novos assentos onde o leitor, mais frequentemente a leitora, pode se instalar à vontade e abandonar-se ao prazer do livro ... outros móveis implicam uma leitura menos relaxada, como as mesas de base móvel onde se pode colocar o livro. (CHARTIER, 1996, p. 91).

No que se refere à leitura em braile, importante pontuar que há algumas especificidades. Por exemplo, o leitor precisa utilizar ambas as mãos na leitura, o que pode determinar sua posição no momento em que lê; pode haver também uma possível dificuldade para reler uma frase ou um parágrafo, pois será preciso mover as mãos do papel para reler o trecho e

voltar à sequência do texto (DALLABRIDA; LUNARDI, 2008). Além disso, a leitura em braile não permite que o leitor possa fazer anotações simultaneamente à leitura ou destacar passagens consideradas por ele interessantes no momento da leitura, pois, para escrever, será necessário buscar outros suportes materiais, como reglete com punção ou máquina de datilografia Braille. O leitor com cegueira pode ainda enfrentar obstáculos para ler em pé (em filas), deitado na cama ou em transportes coletivos em razão do aspecto do suporte e os requisitos físicos exigidos para essa leitura. Diante disso, a leitura do livro em braile, quando comparado com o livro à tinta, aponta singularidades no que concerne tanto à sua materialidade quanto à sua produção de sentido.

Ademais, chamamos a atenção para a ressalva de Chartier (1999), de que cada leitor, em diferentes leituras, é singular, mas a singularidade de cada indivíduo carrega as semelhanças das quais compartilham a mesma comunidade. Assim, podemos dizer que a história da leitura está atrelada à cultura escrita, às mudanças significativas na materialidade do texto, aos modos de ler e à produção de sentido. Da mesma forma, os leitores em braile também são perpassados, constantemente, pelas transformações históricas da escrita, desde a invenção do braile até os avanços tecnológicos que permitiram o acesso à leitura.

3.3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Street (1984; 1985) pode ser considerado um expoente dos estudos que apresentam uma nova abordagem, visando a compreender a escrita e o letramento do estudante em contextos acadêmicos, contrapondo ao modelo do déficit (LEA; STREET, 1998;1999). Desse modo, esses estudos vão ao encontro dos letramentos locais, ou seja, onde há práticas que não são valorizadas e pouco investigadas (ROJO, 2009). O letramento acadêmico torna-se, assim, um dos tipos de letramento que precisa ser mais bem analisado.

Segundo Street (2007), o termo “práticas de letramento” pode evidenciar os vários modos de representar os usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e épocas. Portanto, esse autor defende a ideia de que não existe um único letramento.

Fischer e Pelandré (2010) esclarece sobre o letramento acadêmico:

O uso deste termo se tem relacionado aos contextos universitários, sobretudo aos respectivos eventos de letramento, para ressaltar a natureza especializada tanto dos textos que são veiculados e constroem o

saber, como dos usos das linguagens que os materializam, dos papéis sociais de professores e de alunos, das finalidades de estes estarem nesse contexto específico e das relações, muitas vezes implícitas, estabelecidas com o conhecimento (FISCHER, PELANDRÉ, 2010, p. 572).

Fischer e Pelandré (2010, p. 572) também discorre sobre essa questão. Para o autor,

é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar os textos.

Os eventos de letramento acadêmico podem possibilitar aos estudantes universitários um olhar às práticas de leitura e de escrita para além do texto escrito ou falado, pois, no material de leitura, estão implícitas as convenções sociais, os significados culturais, a hierarquia e a autoridade.

Pereira (2016, p. 151) ressalta ainda “a importância de se fomentar, também, no ensino universitário, práticas de letramentos decorrentes de eventos específicos de letramento”. Assim, sob viés de uma perspectiva discursiva, na esfera acadêmica, é preciso propor a leitura e a escrita de diferentes gêneros discursivos, como fichamento, resumo, relatório, resenha, artigo acadêmico, entre outros²⁴.

Como explica Pereira (2015), a produção escrita na universidade estabelece relações sociais em que, por meio de papéis específicos, ora como acadêmico, pesquisador, profissional em formação, dentre outros lugares, há posicionamentos ante as diferentes práticas de leitura e escrita.

Em relação aos gêneros, tomando como base a perspectiva discursiva, Pereira (2015, p. 311) afirma que “os gêneros podem ser considerados formas sociais de ver e interpretar aspectos particulares do mundo, pois, enquanto sujeitos sociais, experienciamos o mundo por meio de gêneros do discurso”.

²⁴ Na perspectiva discursiva, baseada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, os gêneros primários aludem a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata e os secundários, próprios dessas esferas de interação, são aqueles mais elaborados, fruto da interação entre os gêneros primários e a cultura dessas esferas de interação humana mais complexas (BAKHTIN, 2003).

No entanto, na universidade, esperamos que o aluno já esteja familiarizado por essa leitura e escrita mais formal, pois se pressupõe que já teve contato com essas práticas sociais tanto no âmbito familiar quanto no escolar e que já perpassou pelas demais modalidades de ensino da educação básica. Contudo, a escola, muitas vezes, propõe ainda a leitura e a escrita com base no que Street (1984) considerou como modelo autônomo de letramento, ou seja, caracterizado pelo ato de ler como mera atividade de decodificação.

Sobre as leituras propostas na universidade, Pereira (2016, p. 151) enfatiza que

é importante que o professor considere as histórias de leituras dos ingressantes a essa esfera social. Os alunos chegam à universidade com visões de mundo distintas e isso reflete também no modo como esses sujeitos foram construindo seus repertórios de leituras, bem como foram também constituídos por essas leituras, na maioria das vezes, distintas daquelas que têm prestígio na universidade e que constituem a rede de conhecimento prévio desses alunos.

Assim, considerando essas abordagens descritas a respeito do letramento acadêmico, Street (2009) e outros pesquisadores, como Fischer (2007, 2010), Rojo (2009) e Pereira (2015, 2016) compactuam da mesma concepção acerca dos “Novos estudos do letramento” frente às práticas sociais de leitura e escrita que envolvem o contexto da universidade.

A partir disso, podemos compreender que as práticas sociais de leitura e escrita são valorizadas ou não a depender do campo, do momento histórico e da interação das pessoas que aí se encontram. Nisso, elencam-se práticas consideradas “melhores” ou “piores”, algumas são repreendidas e outras são aprendidas, principalmente, nas instituições de ensino formal (escola/Universidade).

Lea e Street (1998, 1999) diferenciam ainda abordagens da escrita e do letramento do estudante em contextos acadêmicos sob o viés de três perspectivas ou modelos que estão sobrepostos entre si, podem ser divididas entre três modelos: de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 1999).

Esses autores que defendem o primeiro modelo, o de habilidades de estudo, percebem a escrita e o letramento como uma habilidade individual e cognitiva, dando pouca atenção ao contexto. Nesse caso, a preocupação com o uso da modalidade escrita está no nível da superfície, portanto, no ensino formal da língua. Como exemplo, podemos citar o ensino da gramática, da

pontuação e de outros aspectos da língua escrita (LEA; STREET, 1998, 1999).

De fato, nessa perspectiva, acreditamos que o ensino esteja voltado à transmissão de conhecimento e que os estudantes possam fazer a transposição do seu conhecimento de escrita e letramento de um contexto para outro (LEA; STREET, 1998, 1999).

Desse modo, quanto à escrita, para muitos acadêmicos do Reino Unido, impera uma visão dominante em que “a escrita ainda é vista como um conjunto de habilidades genéricas separadas do pensamento e de conceitualização requeridas em uma disciplina específica, semelhantes à noção de ‘habilidades de estudo’ descrita por Lea e Street” (STREET, 2014).

Assim, para contestar essa visão acerca da escrita que ainda predomina no meio acadêmico, há necessidade de as instituições de ensino superior, de maneira geral, reconhecerem que o fato “dos alunos não poderem escrever” é equivocada. Ainda, “o ato de escrever, para todas as disciplinas, requer habilidade para conceituar, ‘ver com novos olhos’ tanto os processos como os propósitos da escrita” (STREET, 2014).

Para o modelo intitulado socialização acadêmica, acreditamos no processo de aculturação de estudantes em discursos e gêneros com base nos temas e nas disciplinas. Com isso, os estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizam membros da comunidade disciplinar ou temática. Portanto, para esse modelo, os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis. A partir do momento em que os estudantes tenham aprendido e entendido as regras básicas de discurso acadêmico particular, poderão reproduzi-los sem dificuldade (LEA; STREET, 1998, 1999).

Por último, apresentamos o modelo de letramentos acadêmicos, a abordagem que está mais associada aos “Novos Estudos do Letramento”, pois considera a escrita e a aprendizagem do aluno no nível da epistemologia e das identidades, ao invés de centrar o aprendizado da escrita nas habilidades ou na socialização. Assim, o currículo pode permear uma variedade de práticas comunicativas tanto orais quanto escritos, envolvendo gêneros, campos e disciplinas (STREET, 2014)²⁵.

Podemos pensar que essas práticas de letramento que transitam tanto nos níveis da educação básica quanto no ensino superior estão consolidadas

²⁵ Nesse sentido, conceitualizamos gêneros, campos e disciplinas conforme Street (2014). Esse autor menciona que gênero é: tipo de texto formal/informal, por exemplo, bilhetes, cartas, ensaio acadêmico. Disciplina é: campo de estudo, disciplina acadêmica. Nesse caso, podemos citar a geografia, química, etc. (STREET, 2014).

sob o olhar de diferentes concepções acerca da leitura e escrita dentro desse universo acadêmico. No entanto, é fundamental ter em mente a concepção de leitura e escrita em que está ancorada cada uma das práticas de letramentos legitimadas no contexto, por exemplo, da universidade.

Com isso, esse modelo aproxima-se em muitos pontos com o modelo de socialização acadêmica. No entanto, o modelo de letramentos acadêmicos tem como ponto central “os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, inclusive, relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais” (LEA; STREET, 1998, 1999).

Assim, a teorização em torno do modelo de letramentos acadêmicos vem demonstrando que pode estar relacionado com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade. Esses aspectos podem estar implícitos nas práticas de letramento em um quadro institucional específico (LEA; STREET, 1998, 1999).

Nessa direção, Street (2014) aponta que as instituições instituem práticas acadêmicas nas quais imperam locais do discurso e poder, por exemplo, valorizar determinado gênero em detrimento de outro, um gênero tido como legítimo ou legitimado por aquela instituição.

No entanto, Lea e Street (1998, 1999) mencionam que as práticas de letramento não estão completamente restritas às comunidades disciplinares e temáticas dessas instituições, podendo ser examinadas, por exemplo, por meio de instituições governamentais, empresariais e burocráticas da universidade, que estão comprometidas também com o que os estudantes devem aprender e fazer.

É partindo dessa visão que agências têm procurado medir as habilidades da população com relação à leitura, à escrita e numeramento²⁶. O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), por exemplo, é uma pesquisa desenvolvida pelo Instituto Paulo Montenegro, juntamente com a Organização não Governamental Ação Educativa, com o intuito de quantificar o nível de analfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. O objetivo da pesquisa do INAF é propiciar informações acerca das habilidades e práticas sociais de leitura e escrita visando a impulsionar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil e contribuir para a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, entre outros aspectos.

²⁶ A palavra *numeração*, trazida nos relatórios do INAF (2016), refere-se ao termo traduzido do inglês *numeracy*, que remete aos usos sociais de números, habilidades matemáticas e resolução de problemas que envolvam lógica abstrata.

Conforme a avaliação do INAF (2018), cerca de 29% dessa população está entre os analfabetos funcionais, pois em torno de 8% são analfabetos (não sabem ler e escrever), enquanto que cerca de 22% estão no nível rudimentar de alfabetismo (INAF, 2016). Assim, 71% da população é considerada alfabetizada funcionalmente, 34% encontram-se no nível elementar, 25% no nível intermediário e 12% estão no nível proficiente de alfabetismo. Especificamente sobre a Educação Superior, temos 4% de analfabetos funcionais, 25% no grupo elementar, 37% no intermediário e 34% estão no nível de proficiência conforme a escala de níveis (INAF, 2016).

Não se pode deixar de destacar que essas agências que medem o alfabetismo funcional e a leitura partem de um modelo autônomo de letramento.

De todo modo, vemos que a educação superior exige maior domínio de práticas de leitura e escrita e que estas são específicas a esse tipo de instituição, surge outro medidor de “habilidades”: o Indicador de Letramento Científico (ILC, 2014), que visa a avaliar o domínio da linguagem científica e o quanto desse conhecimento é aplicado no cotidiano da população economicamente ativa.

Vale mencionar que o letramento científico é um conceito amplo, que tem evoluído desde a utilização do termo no final dos anos 1950. O termo letramento científico é usado para descrever a compreensão da ciência e as suas aplicações na sociedade. No entanto, não há uma definição específica, nem um consenso entre os estudiosos do tema.

Desse modo, o ILC também desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro, pela Organização não governamental Ação Educativa e pelo Instituto Abramundo, avalia o desempenho de pessoas entre 15 e 40 anos. Os resultados das avaliações são analisados a partir da divisão que segue (Quadro 1).

Quadro 1 – Índice de Letramento Científico

Índice de Letramento Científico	
Nível 1: Letramento Não Científico	Localiza, em contextos cotidianos, informações explícitas em textos simples (tabelas ou gráficos, textos curtos) envolvendo temas do cotidiano (consumo de energia em conta de luz, dosagem em bula de remédio, identificação de riscos imediatos à saúde), sem a exigência de domínio de conhecimentos científicos.

Nível 2: Letramento Científico Rudimentar	Resolve problemas que envolvam a interpretação e a comparação de informações e conhecimentos científicos básicos, apresentados em textos diversos (tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, imagens, rótulos), envolvendo temáticas presentes no cotidiano (benefícios ou riscos à saúde, adequações de soluções ambientais).
Nível 3: Letramento Científico Básico	Elabora propostas de resolução de problemas de maior complexidade a partir de evidências científicas em textos técnicos e/ou científicos (manuais, esquemas, infográficos, conjunto de tabelas) estabelecendo relações intertextuais em diferentes contextos.
Nível 4: Letramento Científico Proficiente	Avalia propostas e afirmações que exigem o domínio de conceitos e termos científicos em situações envolvendo contextos diversos (cotidianos ou científicos). Elabora argumentos sobre a confiabilidade ou veracidade de hipóteses dadas. Demonstra domínio do uso de unidades de medida e conhece questões relacionadas ao meio ambiente, à saúde, astronomia ou genética.

Fonte: Indicador de Letramento Científico (2018).

Com base nessa divisão, os resultados dessa pesquisa revelam que 16% da população, entre 15 e 40 anos e com mais de 4 anos de escolaridade, estão inseridos no nível 1, o que corresponde ao letramento não científico. Enquanto que 48% apresentam-se em um nível de letramento científico rudimentar, 31% em nível de letramento básico e apenas 5% dos brasileiros possuem nível de letramento científico proficiente (ILC, 2014).

Sobre a educação superior, conforme a avaliação dessa pesquisa, apenas 11% dos universitários possuem letramento científico proficiente, ou seja, têm domínio sobre assuntos relacionados às áreas do conhecimento envolvendo o meio ambiente, a saúde, astronomia ou genética, como também fazem uso da linguagem científica exigida pelo contexto acadêmico, conseguindo se posicionar criticamente diante dos fatos científicos; 48% encontram-se no nível de letramento científico básico e 37% possuem letramento científico rudimentar (ILC, 2014).

Além desses índices apresentados pelo ILC (2014), os resultados da pesquisa ainda revelam que 4% desse público não possuem letramento científico; portanto, desconhecem os estudos e as discussões relacionadas ao contexto acadêmico e somente se utilizam de conceitos ligados à sua realidade (ler bulas e contas de consumo de luz). Vale mencionar que esse público, do ponto de vista científico, pode ser considerado como iletrado.

Diante do exposto, os índices apresentados pelo INAF e pelo ILC nos possibilitam uma reflexão acerca do quanto ainda estamos longe de uma

educação que seja de qualidade para todos. Além disso, podemos nos questionar sobre como as pessoas com deficiência têm entrado nessas pesquisas, ainda mais aquelas que se utilizam de braile ou suportes digitais para leitura, bem como o acesso à educação. Estariam elas, pessoas com cegueira e com baixa visão, sendo enquadradas em níveis de analfabetismo funcional e baixo letramento científico? Uma vez que as desigualdades sociais podem dificultar o acesso e as condições de permanência dessas pessoas em instituições educacionais, problematizamos até que ponto esses indicadores poderiam ser levados em consideração quando se pensa nesse público em questão.

Quanto às desigualdades sociais, Bourdieu (2001) aponta que as transformações ocorridas no sistema de ensino, a partir dos anos 50, contribuíram para a inserção de categorias sociais (pequenos comerciantes, artesãos, agricultores e operários de indústria) excluídas anteriormente. A obrigatoriedade escolar até os 16 anos acentuou a concorrência e impulsionou os investimentos educativos daquelas categorias que já utilizavam efetivamente o sistema escolar (BOURDIEU, 2001)²⁷.

No entanto, se por um lado as transformações no sistema de ensino pareciam operar uma “democratização”, os membros dessa nova categoria social que adentravam nas escolas começaram a perceber que “não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para se ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista” (BOURDIEU, 2001, p. 482).

Assim, podemos pensar esse fato para discutir também a inserção da pessoa com cegueira e baixa visão na escola. Isso porque, apesar das mudanças dos últimos anos no cenário educacional brasileiro, percebidas com as políticas e as leis da Educação Especial (BRASIL, 2008, 2015), vemos que as desigualdades sociais podem ser ainda um agravante em relação a essas pessoas com cegueira e baixa visão, em comparação com as pessoas videntes. Por exemplo, a pessoa vidente tem condições de ter acesso imediato a um determinado material de leitura, enquanto que, para uma pessoa com cegueira e baixa visão, para ter acesso a esse mesmo material de leitura, depende de alguém que faça a transcrição em braile, ou utilize um recurso digital.

²⁷ Especificamente na França, segundo Montagner, Bourdieu visava tornar pública a questão das desigualdades sociais. Assim, a percepção social geral, aliada a uma série de sintomas cotidianos, culminou na ideia de que as disparidades sociais aumentavam e a pobreza se disseminava. Esse ambiente desencadeou debates e estudos visando delinear esse processo (MONTAGNER, 2009).

Diante disso, a respeito dos leitores escolarizados, na esfera escolar, que é uma instituição onde se detém ainda o poder centralizador de determinar (e legitimar) o que se deva ler, o que é leitura, o que é um leitor, podemos pensar até que ponto a escola valoriza (e atende) esse público leitor, especificamente, a pessoa com cegueira e baixa visão.

Cabe acentuar que, segundo Street (2014), no letramento escolarizado, em geral, o modelo autônomo vem predominando tanto no currículo quanto na pedagogia.

Sobre essa abordagem de letramento escolar, Street (2014, p. 146) ressalta que

não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder.

Nesse sentido, Street (2014) explicita que “aprender distinções fonêmicas precisas não é somente um pré-requisito técnico de leitura e escrita, mas um modo fundamental de ensinar a fazer discriminações culturais adequadas a sociedades cada vez mais heterogêneas”. Assim, as práticas de letramento sob a concepção do modelo autônomo podem reafirmar a homogeneidade presente nas instituições de ensino.

Isso também remete à universidade, sendo esse “campo” muito mais exigente em termos de leitura e escrita, fazendo com que os universitários tenham de dispor de meios mais rápidos e eficazes para que possam “acompanhar” as aulas e atender à demanda de leituras exigidas na educação superior.

Importante ressaltar que, comparativamente, os dados trazidos pelas pesquisas do INAF e ILC nos mostram que as pessoas com deficiência (especificamente aquelas cegas e com baixa visão, foco desta pesquisa) ainda se mostram um público invisibilizado. Isso porque, como já dito, não há menção sobre leituras e leitores com essas especificidades, nem o INAF e o ILC fazem menção a essas pessoas.

Nesse sentido, quando nos remetemos aos estudantes universitários com cegueira e baixa visão, podemos depreender que estes ainda são desconsiderados em sua especificidade, pois, frente às práticas de letramento no contexto acadêmico com base na perspectiva do modelo autônomo, prevalece a hegemonia dos processos de ensino institucionalizados.

No entanto, nas instituições de ensino formal em que se tenha como concepção um modelo ideológico, procuramos buscar nas práticas sociais de

leitura e de escrita a possibilidade de que os elementos históricos, sociais e culturais estejam imersos nos eventos de letramento, considerando a heterogeneidade dos leitores envolvidos nesse processo de ensino e de aprendizagem.

Especificamente sobre a leitura, vale ressaltar ainda que o Instituto Pró-Livro, com o apoio da Abrelivros, CBL e SNEL, vem apresentando a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil desde 2000. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil tem como finalidades avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro e da leitura, promover a reflexão e estudos sobre os hábitos de leitura do brasileiro para identificar ações mais efetivas voltadas ao fomento à leitura e o acesso ao livro e promover ampla divulgação sobre os resultados da pesquisa para informar e mobilizar toda a sociedade sobre a importância da leitura e sobre a necessidade de melhorar o “retrato” da leitura no Brasil (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2015).

Nessa 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em 2015, o objetivo central foi conhecer o comportamento do leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira.

Além desse objetivo central, esse estudo buscou coletar dados e gerar informações específicas acerca de hábitos e motivações para a leitura, índices de leitura de livros, perfil do leitor e do não leitor de livros, percepções, representações e valorização da leitura, motivações e preferências sobre livros, gêneros e autores, o acesso a livros – papel e digital, envolvendo bibliotecas e diferentes canais de distribuição e venda, práticas leitoras em diferentes materiais (livros, jornais, revistas e hipertextos), suportes (impressos, digitais) e ambientes, entre outros aspectos.

Vale mencionar que, para o estudo da pesquisa, relacionada à edição de 2015, ocorreram modificações. Por exemplo, na entrevista, foram acrescentadas outras perguntas com o objetivo de intensificar a avaliação acerca de bibliotecas (incluindo as escolares), do uso de internet e de leituras e livros digitais. Quanto aos conceitos, nessa edição, foram introduzidas perguntas relativas ao conceito de usuário de internet²⁸. Ocorreu ainda a adequação do questionário ao novo referencial internacional²⁹.

²⁸ Conceito de usuário de internet: aquele que utilizou a internet pelo menos uma vez nos três meses anteriores à pesquisa.

²⁹ “Ao longo de suas edições, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” em seu planejamento considera contribuições analíticas de especialistas, além de orientações do Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) – Instituto alinhado com as profundas mudanças ocorridas no que diz respeito à prática leitora em diferentes materiais, suportes e

Em relação aos conceitos de “livro”, “leitor” e “não leitor”, estes foram mantidos em todas as edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (doravante, RLB). Segundo essa pesquisa:

Consideram-se livros em papel, livros digitais ou eletrônicos e áudio livros digitais, livros em braile e apostilas escolares, excluindo-se manuais, catálogos, folhetos, revistas, gibis e jornais. Livros lidos em partes são: [...] aqueles os quais os entrevistados leram apenas algumas partes, trechos ou capítulos (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p.9).

Quanto ao conceito de leitor, esta pesquisa compreende que: “é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos, 1 livro nos últimos 3 meses”. E como no leitor, “aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 21).

No questionário, continua sendo perguntado ao entrevistado quantos livros inteiros e quantos livros em partes ele leu nos últimos três meses e nos últimos 12 meses, foram modificados enunciados e filtros das perguntas referentes à leitura de livros indicados pela escola ou lidos por iniciativa própria, incluindo a Bíblia. Além disso, foram incluídos novos indicadores para os livros lidos nos últimos 12 meses.

Sobre o conceito de livro que norteou a pesquisa, observamos que a pessoa com cegueira e baixa visão podem estar inseridas nessa pesquisa, pois, além de serem leitoras em potencial, utilizam diferentes suportes de leitura, tanto pela necessidade ou pelo hábito quanto os livros digitais ou eletrônicos, livros em áudio e os livros em braile.

No entanto, nos resultados da pesquisa RLB, não constam os leitores com cegueira e/ou com baixa visão, pois não aparece esse público na amostra da pesquisa, apesar de o questionário trazer uma questão, por exemplo, relacionada à “frequência de leitura por tipo de material independente do suporte”, com as alternativas “ouve áudio - livro”, “lê livros em braile” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 28).

Diante disso, podemos ressaltar a importância de pesquisas sobre leitura que envolvam pessoas com deficiência e, no nosso caso, pessoas com baixa visão ou com cegueira. Quando se exclui esse público, também se

ambientes”(INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016, p. 9). Assim, para possibilitar a comparação e a construção da série histórica, alguns ajustes tiveram como referência a nova orientação do CERLALC.

marca sua condição de “não leitor”. Ou seja, pessoas com cegueira e baixa visão não tiveram “voz”, pois a pesquisa não apresenta dados suficientes para identificarmos quem são esses sujeitos (faixa etária, escolaridade, uso dos recursos de acessibilidade, hábitos e práticas de leitura, tipos de leitura, entre outros aspectos), tendo em vista, por exemplo, que cada pessoa com cegueira e baixa visão tem suas especificidades. Desse modo, podemos desconfiar que esse público não foi envolvido na pesquisa, já que não há nenhuma menção com relação a essa questão. Logo, ressaltamos a importância de pesquisas nesse contexto, já que os resultados dos dados da pesquisa com esses sujeitos poderiam fomentar políticas públicas para possibilitar cada vez mais o acesso e a circulação de livros em diferentes suportes de leitura para todo o tipo de leitor, inclusive pessoas com cegueira e baixa visão.

4 METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos neste trabalho, utilizamos uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, com o intuito de compreender a constituição do sujeito universitário com cegueira e baixa visão enquanto leitor.

Segundo Minayo (2012), a matéria-prima da pesquisa qualitativa está voltada para substantivos em que os sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. A autora escreve que “embora a experiência possa ser a mesma para vários indivíduos a vivência de cada um sobre o mesmo episódio é única e depende de sua personalidade, de sua biografia e de sua participação na história” (MINAYO, 2012, p. 622). O termo *senso comum* pode ser definido como:

um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e das vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida. Já a ação pode ser definida como o exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e os artefatos culturais, a partir das condições que eles encontram na realidade (MINAYO, 2012, p. 622).

Minayo (2012, p. 623) afirma ainda que

toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, quanto a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos.

Nesse contexto, o verbo principal da análise qualitativa é compreender. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012).

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Os quatro sujeitos que participaram desta pesquisa foram convidados a participar com ajuda do Setor de Ambiente de Acessibilidade

Informacional (AAI), localizado no térreo da Biblioteca Central da UFSC. Esse setor tem por finalidade atender às demandas informacionais de estudantes com deficiência da UFSC, com recursos e serviços direcionados a esse público. O Setor de Acessibilidade Informacional oferece alguns serviços, como: orientação aos usuários no uso adequado das fontes de informação e recursos tecnológicos, disponibilização de leitor, adaptação de material, empréstimo de materiais, como lupa eletrônica, audiolivros e vídeos em libras, notebook, teclado adaptado, mouse adaptado, aparelho MP3, sistema FM, linha braile, máquina braile, material cartográfico, disponibilização de computadores com softwares específicos para os usuários, acervo braile e acervo digital acessível, audiodescrição.

A Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE), que é um setor vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), encaminha o cadastro dos estudantes com deficiência visual para o Setor de Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI), para que possa providenciar os materiais que os universitários precisarão utilizar durante a permanência na universidade. Além disso, tanto o professor quanto o estudante podem solicitar determinado recurso ou serviço que seja necessário para acompanhar a disciplina.

Em conversa com uma das responsáveis pelo Setor de Acessibilidade Informacional da Biblioteca Central da UFSC, ela se colocou à disposição para enviar um e-mail aos estudantes com deficiência visual convidando-os a participar. No e-mail, constou o tema do projeto de pesquisa e o nome da pesquisadora. Vale ressaltar que houve certa dificuldade para “encontrar” os sujeitos de pesquisa, pois parece que as pessoas com cegueira e baixa visão estão “cansadas” de participar de pesquisas que envolvem sempre os mesmos temas, como “deficiência”, “pessoa com deficiência”, “inclusão” e “dificuldades da pessoa com deficiência”.

Assim, três estudantes universitários e um universitário graduado em Gestão de Tecnologia da Informação aceitaram participar da pesquisa, sendo dois estudantes com baixa visão e dois estudantes com cegueira. A escolha por estudantes universitários nesta pesquisa apoia-se no atual cenário educacional, que aponta um crescente número de sujeitos com cegueira e baixa visão matriculados na educação superior. Além disso, acreditamos que os universitários, possivelmente, vivenciam uma quantidade maior de práticas de leitura considerando as exigências do contexto acadêmico.

Os sujeitos de pesquisa foram selecionados aleatoriamente. Dois estudantes cursam a área das Ciências Humanas, um estudante na área das Exatas e o sujeito graduado cursou a área de Tecnologia da Informação. Há,

assim, sujeitos que estudam/estudaram diferentes áreas do conhecimento, pois se supõe que cada área possa exigir diferentes práticas de leitura.

Vale ressaltar que, inicialmente, iríamos ter apenas três sujeitos da pesquisa, mas como nenhum deles tinha cegueira congênita havia a possibilidade de eles nunca terem aprendido braile. Assim, optamos por convidar mais um estudante com cegueira que se formou em uma universidade privada e atualmente é servidor da UFSC.

Para preservar a identidade real dos sujeitos, utilizaremos os nomes fictícios de Maria, Ângela, Geraldo e João. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se insere no Projeto de Pesquisa intitulado anteriormente “As leituras e os leitores em braile: os universitários em questão”, aprovado pelo Comitê de Ética CAAE: 69898417.30000.0121

4.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

4.2.1 Entrevista

Nesta pesquisa, a entrevista é compreendida “como uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2011, p. 12). Além disso, “a entrevista também se torna um momento construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado” (SZYMANSKI, 2011, p. 14). Os sujeitos desta pesquisa participaram de entrevista individual, realizada com base no roteiro de entrevista (Anexo A), na qual foram elaboradas questões elencando os seguintes tópicos: a história do sujeito com cegueira e baixa visão, os hábitos e as práticas de leitura da família, os hábitos e as práticas de leitura do estudante, a trajetória escolar, o período de alfabetização, a aquisição da leitura e escrita em braile, a formação acadêmica, as leituras exigidas no contexto acadêmico, as condições de acesso às leituras, as estratégias de leitura individuais e as dificuldades na educação superior. O objetivo desses temas foi conhecer as práticas de leitura dos estudantes universitários com cegueira e baixa visão, conhecer as estratégias de leitura individuais desses leitores universitários e compreender as condições de acesso à leitura na voz dos estudantes universitários.

As entrevistas foram realizadas conforme o dia, o horário e o local, previamente combinados com a pesquisadora e os participantes juntos. Cada

entrevista foi gravada em áudio pelo celular e transcrita sob as orientações do Programa de Norma Urbana Culta (NURC).

4.2.2 Questionário

Utilizamos um questionário elaborado pelo Grupo de Estudos em Linguagem, Cognição e Educação (Gelce) sobre Práticas de Leitura e Escrita (Anexo B). O questionário foi enviado a cada estudante e aos pais e/ou responsáveis, individualmente, por e-mail, sendo que a devolutiva aconteceu pelo e-mail também. A utilização do questionário na pesquisa teve como finalidade aprofundar as análises relacionadas aos hábitos e práticas de leitura dos estudantes universitários com cegueira e baixa visão, bem como de seus familiares.

Vale ressaltar que um dos participantes imprimiu o questionário da mãe, pois ela não possuía e-mail, entregando, posteriormente, à pesquisadora. Esse estudante não entregou também o questionário do pai, pois este não mantém contato. Além disso, um dos sujeitos de pesquisa não enviou o questionário dos pais, como também não justificou o motivo.

4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados das entrevistas foram categorizados em temáticas para fins de análise. Dessa forma, organizamos as análises nos seguintes temas: 1) a valoração da leitura na família; 2) Braille: o aprendizado e a valorização desse sistema de leitura e escrita; 3) Leitura em braille, um caminho mais fácil para a leitura?; 4) As práticas de leitura na era digital; 5) O leitor e as práticas de leitura; 6) As diferentes formas de leitura; 7) Biblioteca universitária: a acessibilidade e a circulação de livros; 8) Inclusão ou exclusão na sala de aula?

As temáticas extraídas a partir dessas entrevistas foram organizadas com o intuito de contribuir com as discussões.

4.4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa baseia-se nos pressupostos teóricos dos novos estudos do letramento, da história da leitura e da sociologia da educação. Ainda que não possam ser rigorosamente tomados como idênticos no plano epistemológico, esses estudos apresentam aproximações importantes para a análise dos dados.

É nesse sentido que tomamos a leitura como “um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade” (CHARTIER, 2004, p. 173). Para Chartier (1998), “a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrito de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros” (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 8).

Assim, a leitura nunca pode ser vista à parte do portador do texto simplesmente. Desse modo, a depender das práticas sociais da leitura e da escrita, sob as modalidades de leitura oral ou individual, o texto toma forma no livro. Consideramos que o livro possui múltiplas e diferentes modalidades do ler, conforme as épocas, os lugares, os ambientes (CHARTIER, 2004) e, ainda, a cultura do digital. Aqui o leitor não é mais reverente ao texto, concentrado e disciplinado, mas disperso, plano, navegador errante; não é mais receptor ou destinatário sem possibilidade de resposta, mas comenta, curte, redistribui, remixa (CHARTIER, 1997). Assim, a relação do leitor com o texto depende do suporte da leitura pelo qual se dá a produção de sentido. Ainda, esse leitor é social e culturalmente constituído, ou seja, o leitor vai se constituindo a partir de suas interações sociais: da alfabetização, das práticas de leitura na família, do significado da escola; enfim, das diferentes formas de mediação com a leitura vivenciadas na cultura do escrito.

Levaremos também em consideração uma perspectiva que toma o letramento no sentido plural, ou seja, letramentos, por meio do qual se tem um conjunto de práticas sociais em que a escrita ou outras modalidades de linguagem produzem sentido (ROJO, 2009). Desse modo, os multiletramentos devem ser abordados a partir dos produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e a da dominante quanto das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos (ROJO, 2009, p. 120). É nesse sentido que consideramos como práticas multiletradas a leitura de textos escritos, impressos ou não, mas também imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio, considerando os diferentes materiais digitais (tablets, smartphones, computadores, dentre outros) (ROJO, 2017).

Assim, a escola, enquanto agência de letramento, deve estar pautada na valorização da cultura local e global, visando a formar um sujeito participativo, reflexivo, crítico. Deve ainda considerar, no século XXI, os diferentes dispositivos e tipos de materiais digitais (didáticos ou não), a partir de um paradigma da aprendizagem interativa. É nesse sentido que é importante deixarmos de lado o “apego excessivo ao texto” (ROJO, 2017).

Na escola e na universidade, devemos, assim, compreender o letramento acadêmico como uma prática social na qual a preocupação recai sobre “como as pessoas usam os textos escritos e o que fazem com eles em

diferentes contextos históricos e culturais” (STREET, 2014, p. 9). Práticas de letramento que são fruto de nossas relações sociais ideologicamente marcadas e das mudanças culturais historicamente constituídas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 BREVE RELATO SOBRE OS SUJEITOS PARTICIPANTES

5.1.1 Maria

Maria é natural de Santa Catarina e, quando realizamos a entrevista, tinha 36 anos de idade. É mestranda do Programa de Pós-Graduação em uma Universidade Federal localizada em Florianópolis, SC. Ela cursou o ensino superior em Comunicação Especial com habilitação em Jornalismo em uma universidade privada. A estudante tem baixa visão, decorrente de uma retinopatia da prematuridade.³⁰ Ela nasceu prematura e ficou na incubadora “[...] *Jentão eu sou cega do olho esquerdo por causa disso, e do olho direito eu tenho mais ou menos 20% da visão*”.

Ela foi criada pelos avós maternos; porém, com 26 anos e após o falecimento dos avós, passou a morar com as amigas durante algum tempo e depois sozinha. Atualmente, mora com seus pais. Seu pai tem 67 anos e cursou o ensino médio completo em um colégio de padres. Sua mãe tem 65 anos e possui o ensino médio incompleto, tendo estudado em uma escola de freiras. Ambos trabalhavam como autônomos, estão aposentados e o pai continua trabalhando com vendas e a mãe fazendo doces para festas. Maria tem um irmão com 46 anos de idade, formado no ensino superior. O avô materno possui educação fundamental incompleta “*até alguma série do primeiro grau*”. Maria não soube mencionar a escolaridade de sua avó materna, nem dos avós paternos.

Sobre as práticas de leitura da família, a estudante recordou que sua mãe, quando era mais jovem, lia muitos livros de romance “*esses livros, assim, de romance [...]*”, e o seu pai lia jornal “[...] *mas outra coisa nunca vi ele lendo, nunca vi ele lendo um livro, assim [...]*”. Já a sua avó materna não sabia ler, mas contava histórias que conhecia para ela. O avô materno gostava de ler jornal diariamente, “*lembro dele sempre com jornal na mão*”,

³⁰ De acordo o Conselho Brasileiro de Oftalmologia Sociedade Brasileira de Pediatria, a retinopatia da prematuridade (ROP) é uma doença vasoproliferativa secundária à inadequada vascularização da retina imatura dos recém-nascidos prematuros, que pode levar à cegueira ou a graves sequelas visuais. Disponível em: <https://diretrizes.amb.org.br/_BibliotecaAntiga/retinopatia_da_prematurida de.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

como também livros sobre homeopatia “[...]essas coisas assim sobre medicina alternativa [...]”. Ele contava histórias e lia os livros para ela.

A estudante contou que uma de suas tias lia revista, “*lia bastante revista, assim, de notícia mesmo, revista como entretenimento [...]*” e lia romance também. Relembrou ainda que as tias liam para ela: “*foram minhas ledoras, digamos assim, quando eu era criança*”. Destacou que uma de suas tias ingressou na universidade: “*daí eu lembro dela fazendo os trabalhos da universidade e acho que isso influenciou bastante [...]*”

Maria ainda menciona que, desde o seu nascimento, morou com os avós maternos. Na casa onde foi criada, tinha uma estante fechada cheia de livros que ficava na “*salinha de televisão*”. Ela gostava de ler alguns livros “[...] eram livros sobre animais, daí tinha fotos dos animais ... eles liam para mim e as figuras me mostravam”. Maria falou que escutava história de disquinhos também.

Quanto à sua trajetória escolar, a estudante cursou a educação básica em escola regular. Frequentou a educação infantil (antigo pré-escolar) e a primeira série do ensino fundamental em uma mesma escola “*pré-primária*” particular. Falou que nesse período sofreu bastante para aprender a ler, recebendo ajuda das tias nesse processo de aprendizagem, pois “*os professores eram despreparados, eram bem despreparados*”.

Maria cursou as séries subsequentes dos anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, bem como o ensino médio em outra escola particular. Nesse período escolar, recebeu ajuda dos colegas para copiar o conteúdo. “*eu tinha sempre um colega do lado que me ditava a matéria do quadro*”. Em casa, as tias e o irmão mais velho ajudavam-na nas tarefas escolares e liam “*as coisas*” para ela. Ela relatou que “*eventualmente alguns professores explicavam o conteúdo que eu não conseguia entender*” e que “*sempre teve dificuldade com matemática, mais tarde química, física [...]*”. A “*escola não dava conta*”, pois os “*professores nunca estavam preparados*”.

Na etapa do ensino médio, começou a receber ajuda de alguns professores, “*mas era fora do horário de aula, eu ia na casa delas, muitas vezes em aulas particulares, coisas assim, para ajudar a entender um conteúdo ou estudar para prova*”.

Quanto às suas práticas de leitura, Maria afirmou que “*adora ler*” destacando os motivos pelos quais realiza a leitura: faz parte de sua profissão, permite maior conhecimento sobre o mundo.

Assim, Maria acredita que está lendo mais agora em virtude dos estudos “*porque eu tô lendo direto, por causa da pesquisa, sempre envolvida com alguma disciplina, com coisas assim ... então é difícil ficar um dia sem ler alguma coisa*”. Atualmente lê muito a respeito de sua área de pesquisa no

mestrado, ou seja, *“estudos dentro da filosofia”*. Ela disse também que gosta de literatura, por exemplo, crônicas e contos: *“eu gosto desses textos mais curtos [...]”*. Gosta ainda de ler notícias, reportagens e poesias.

Por causa da demanda de leituras na universidade, ela disse que lê mais em casa e no período da noite. A estudante retratou que frequenta a biblioteca universitária para solicitar os materiais de leitura, mas, quando precisa pesquisar sobre determinada bibliografia, realiza a consulta em casa.

Para realizar a leitura de textos *“acadêmicos ou mesmo outros tipos de textos”*, usa mais o computador e o celular. A estudante possui um iPad emprestado da biblioteca universitária, mas não usa muito. Com o celular, responde às mensagens e WhatsApp, *“eventualmente faço alguma leitura com o sintetizador Voice Over que ele tem”*.

No que se refere às leituras utilizando os recursos tecnológicos, relatou algumas estratégias para pesquisar, ler e compreender os textos lidos. Por exemplo, realiza as *“buscas dos textos com ampliação”*, depois lê um pouco do texto, *“tipo um parágrafo”*, *“só com um olho”* e sem o sintetizador; se o texto interessar, segue a leitura usando o leitor de tela NVDA. Ou então, ela salva o texto para depois realizar a leitura *“ouvindo com NVDA”*.

Quando falou a respeito da aquisição do braile, Maria revelou que a família teve certa resistência para que ela se alfabetizasse por meio desse recurso: *“quando era criança daí sabia já da existência do braile desde criança e tudo, mas minha família teve uma certa resistência a que eu aprendesse braile quando era criança porque o braile era coisa de gente que não enxergava, sempre existe esse tipo de preconceito, havia esse tipo de preconceito, enfim, não sei se posso dizer preconceito, mas coisas assim, então acabei não aprendendo [...]”*

Ela declarou ainda: *“é porque também apresentaram para minha mãe quase que deram métodos, métodos não, alternativas, “ou ela aprende braile ou ela aprende a escrever”... então ela optou que eu aprendesse a escrever e ainda bem, porque se eu tivesse só com braile seria mais complicado, se eu fosse só aprender braile para depois aprender escrever... acho que ia ser bem complicado por falta de opção em braile, daí acho que com o tempo fui me interessando, por mim mesma, eu cresci, fui me interessando por curiosidade, eu aprendi e também pensei que pudesse ser útil em algum momento, mas não pratiquei [...]”*

Maria disse que aprendeu esse sistema de leitura e escrita na adolescência, com uma pessoa que trabalhava em uma instituição para pessoa com deficiência visual, devido ao interesse e à curiosidade por esse código. Mas não frequentou aulas específicas para aprender o braile

No entanto, não realiza a leitura em braile: *“eu não leio, mas eu aprendi quando era adolescente, eu acho que tinha uns 16 ou 17 anos, mas*

por falta de prática eu esqueci, daí eu só sei identificar muita pouca coisa que não é suficiente para leitura”.

A estudante acha difícil ler em braile *“pela falta de material”* e também pelo fato de que *“para você ler bem em braile tem que ter bastante prática porque você tem que sentir tatilmente letrinha por letrinha, então imagina cada coisinha você sentir é um negócio demorado[...].”*

5.1.2 Ângela

Ângela nasceu no Paraná; quando realizamos a entrevista, tinha 20 anos de idade. Está matriculada em um curso de graduação na área das Ciências Humanas e tem cegueira em decorrência do descolamento da retina³¹, devido à prematuridade: *“descolamento da retina de um olho e aí esse não deu mais para salvar e, do outro olho, o médico conseguiu colar e eu fiquei com 5% de visão até os doze, treze anos”.* Depois desta época *“tive uma crise de glaucoma e perdi o resto da visão, hoje eu vejo só vultos, luzes, sombras, algumas coisas bem aleatórias [...]”* Na oitava série (atualmente 9º ano), mais ou menos, progressivamente, começou a perder a visão.

Seu pai tem 57 anos e não concluiu os anos iniciais do ensino fundamental: *“acho que ele não é totalmente alfabetizado ... assim, ele lê e escreve, mas não é assim, totalmente [...]”* Sua mãe tem 52 anos e cursou o início do ensino médio na EJA, mas interrompeu os estudos. Sua avó materna era alfabetizada e a estudante não conheceu a avó paterna, nem os avôs paternos.

No que diz respeito às práticas de leitura de seus familiares, Ângela relatou que era *“difícil”* ver sua mãe lendo livros em casa. No entanto, quando começou a ir para escola, a mãe ia junto e ficava na biblioteca lendo livros infantis. Depois em casa, contava as histórias para ela. Assim, quando era pequena, sua mãe lia livros de histórias infantis para ela ou lia esses livros para lhe contar a história. Quanto às práticas de leitura do pai, contou que ele lia a Bíblia e livros de oração.

O irmão, seis anos mais velho, não gosta de ler, mas a influenciou nos estudos. Sobre isso, destacou: *“[...] mas ele sempre me influenciou mais em relação às disciplinas mesmo, assim ele não lia literatura, mas ele ficava lá estudando, eu ficava junto, enfim [...]”* A estudante disse que os pais não

³¹ Segundo Bock e Silva (2013, p. 31): “As causas do descolamento da retina podem ser traumáticas ou mesmo provocadas pelo deslocamento do vítreo. Os rasgos na retina devem ser tratados a laser ou por crioterapia o mais rápido possível, a fim de evitar que deem origem a um descolamento”.

tinham muitos livros em casa. Então ela levava livros para sua casa e sua mãe lia esses livros sozinha.

Atualmente, é a universitária quem mais lê regularmente em casa, apesar de que a mãe agora está lendo porque ganhou um *tablet* do filho. Então, segundo Ângela, ela fica navegando pela internet.

Sobre os seus hábitos de leitura, a estudante afirmou que gosta de ler *“todos os dias eu leio [...]”* e que sempre teve o gosto pela leitura *“[...] sempre tive, eu não tinha assim ... eu não lembro de ter muitos livros de literatura a disposição, assim, eu lia muito livro didático, eu achava muito divertido [...]”* No que diz respeito às suas práticas de leitura, lê textos, *blogs*, artigo científico e literatura na internet. Ela destacou a importância da leitura dizendo que *“acho que tem coisa da informação, vocabulário que ... que no fim não importa tanto, porque é uma consequência né, mas acho que me faz muito bem, tanto por tá ganhando novas coisas, vivendo emoções ... enfim, gosto muito ... é muito vício [...]”*

Ângela lê no computador com o leitor de tela NVDA. Mas tem dificuldade, às vezes, para ter acesso a algum livro *“[...] no sentido de às vezes algum livro não está disponível digital e, principalmente coisas mais específicas de faculdade, enfim [...]”* Ela disse que não tem dificuldades para usar a tecnologia, o problema é com relação à busca de sites, *“a dificuldade mais é de site inacessível”*.

Ainda sobre o uso de recursos tecnológicos, falou que utiliza a internet e o NVDA, por exemplo, para redes sociais, para *blogs*, para conversar com as pessoas e olhar coisas do dia a dia. Para ler livros, utiliza o *e-book*, mas ultimamente tem usado o EPUB. A respeito da utilização dessa ferramenta, explicou como tem acesso aos livros digitais *“e aí ou eu compro ou alguém compra aí me dá, ou às vezes já está disponível em algum lugar [...]”* Ela contou que tem várias amigas que gostam de ler também e que já participou durante algum tempo de clube de leitura, *“mas depois eu não tinha mais pique, mas sim converso bastante sobre livros”*.

No que concerne à sua trajetória escolar, a estudante relatou que sempre estudou em escola regular, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio em escola pública. Para ela, o processo de alfabetização foi tranquilo e declarou que *“[...] eu entrei na escola com cinco anos ainda, depois que eu fiz seis ... já sabia ler em tinta algumas palavras básicas [...]”*. Teve o auxílio de sua mãe para aprender a ler e escrever, contou que a mãe comprava cadernos brancos e aquelas canetas pilotos para escrever em tinta – ampliado.

A partir da 5ª série do ensino fundamental (atualmente o 6º ano), frequentou a escola estadual. Então teve mais acesso a livros didáticos, pois a biblioteca escolar recebia alguns livros em braile e em áudio, embora ainda

restrito. No entanto, nesse período, apesar de ter mais “*oferta*” de livros, a estudante lia com o auxílio do “*livro normal da biblioteca, com uma lupa ou ampliava*”.

A estudante mencionou que nem todos os professores disponibilizavam os materiais ampliados “[...] *alguns não se preocupavam muito em ... em garantir que eu conseguisse achar um livro que eu pudesse ler*”. Ainda recordou que uma professora de Língua Portuguesa demonstrou uma preocupação em ampliar alguns livros “[...] *porque aí tinha aquela coisa de ler e contar o livro [...]*”

Sobre a escola, seus pais ajudavam-na a estudar. A mãe explicava o conteúdo escolar, enquanto seu pai ajudava na Matemática. Dessa fase escolar, contou que, quando ela não recebia material adaptado e “*só tinha o livro*”, era a mãe quem lia o livro impresso em tinta. Assim, durante esses anos de escolaridade, escreveu, na maioria, com tinta e usava material ampliado. Recebeu um *notebook* do governo na oitava série do ensino fundamental (hoje nono ano), mas usava bem pouco e somente em algumas disciplinas: “*os professores faziam xerox do material ampliado*”.

Em relação aos livros didáticos transcritos em braile, ela mencionou que “*nunca vinha a tempo ou, às vezes, vinha dois anos depois o livro, ou às vezes vinha uma parte e depois não vinha mais nada [...]*” Então ela usava os livros em tinta: “*os professores faziam xerox do texto que fossem usar [...]*” Assim, quando tinha algum professor que não providenciava o material ampliado, ela mesma tirava a cópia da parte a ser trabalhada em aula.

O ensino médio foi o período em que mais leu. Mencionou a professora de Língua Portuguesa, que já havia dado aula para ela na oitava série (atual nono ano), a responsável por contribuir para que ela aumentasse seu repertório de leitura: “*assim, pegou mais esse compromisso ... porque você não está tendo livros para ler, vamos resolver isso*”. A estudante perdeu a visão no primeiro ano do ensino médio. Então começou a usar o computador em “*tudo*” e o braile para “*coisas específicas*”, como a Matemática, a Física e a Química.

Quanto à educação superior, Ângela frequenta as aulas na universidade sem o auxílio de nenhum profissional. Ela relatou que, em alguns momentos, já se sentiu excluída na universidade: “[...] *no geral, a área em que estudo não é muito visual, mas as pessoas transformam ele, acaba tendo muito esquemas, muito gráfico, e às vezes os professores quando passam isso na sala eles ... não têm esse cuidado*”.

Sobre as leituras exigidas na universidade, lê os livros indicados pelos docentes do curso por meio da leitura digital: “*eu compro de alguma amiga ou às vezes está disponível na internet mesmo*”. Ela usa o EPUB; conforme as palavras da estudante: “*é um formato tipo PDF só que melhor,*

menor também e mais fácil de ler ... e aí você baixa ou compra, enfim [...]” A estudante ressaltou ainda que, utilizando esse recurso de leitura, é possível ler linha por linha, interromper a leitura ou reler diferentes gêneros textuais.

As leituras que realiza no curso são compartilhadas com as *“amigas mais próximas”*. Ainda sobre a leitura, quando é literatura, lê o livro inteiro, mas quando é um livro mais técnico, *“geralmente ela olha o que precisa naquele momento”*.

Atualmente lê textos para as disciplinas e também literatura. O lugar onde mais lê é no Programa de Educação Tutorial (programa acadêmico direcionado a alunos regularmente matriculados em cursos de graduação). *“Geralmente eu fico no Pet, eu sou do Pet”*. Já com relação às dificuldades que enfrenta para ler na universidade, relatou que *“é difícil achar alguns textos em formato digital e seria mais difícil ainda em braille, porque teria que achar e fazer né, mas ... é bem difícil assim alguns textos ou é difícil achar ou quando acha tá uma qualidade muito ruim ou ... ou você compra o livro ou não tem o texto, enfim [...]”*

A estudante universitária contou que não frequenta muito a biblioteca, justificando que: *“talvez seja porque, assim, frequento, tipo vou lá, vou no AI ... mas não para sentar e estudar, eu acho que talvez tenha a ver com a ... com o ambiente da biblioteca não ser muito amigável, acessível ... não que isso me impediria. Se eu quisesse, mas não me sinto tão confortável, digamos assim [...]”* Ela relatou que frequenta o Ambiente Informacional (AI) da Biblioteca Universitária para *“conversar sobre alguma questão mais específica, para pegar algum material, para falar, por exemplo, de algum texto, pois “alguns professores não vão”, mais questões pontuais mesmo, não é para passar um tempo, por exemplo”*. Sobre o AI, declarou ainda que solicita empréstimo do iPad, da linha braille e os textos das disciplinas adaptados.

Quanto ao catálogo interno da Biblioteca Universitária, a estudante consulta o catálogo pergamum; quanto ao *site*, afirmou que é *“acessível”*.

A respeito da aquisição do braille, o aprendizado inicial desse sistema de leitura e escrita ocorreu por volta dos 6 anos de idade no Centro de Atendimento Especializado na Área de Deficiência Visual³² (CAEDV).

³² Os Centros de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual (CAEDVs) funcionam na rede pública de ensino ou em instituições particulares conveniadas, oferecendo instrumentação metodológica e acompanhamento educacional com professores especializados. Os Núcleos Regionais de Educação (NREs) com os municípios e as escolas que ofertam o CAEDVs estão localizados em Campo Mourão, Guarapuava, Paranavai, Pato Branco, Francisco Beltrão, entre outros. Disponível em:

Nesse processo de aquisição do braile, declarou que teve resistência: “[...] eu tinha muita resistência assim e aí meio que para aprender mesmo demorou [...]”. Ainda sobre o braile contou que aprendeu mais ou menos com uns oito, nove anos de idade “eu já sabia, assim, totalmente [...]”. Vale ressaltar que até a oitava série lia e escrevia em tinta, mas continuava fazendo as aulas de braile no CAEDV. “[...] lá eu lia e escrevia, aprendi a escrever na máquina, treinava algumas coisas específicas que eu tinha dificuldade de decorar, tipo os acentos”.

Quanto à leitura de um livro em braile, ela mencionou que fez poucas leituras “[...] acho que li, mas foi muito pouco, assim, um livro talvez inteiro mesmo [...]” Recordou que viu um livro em braile pela primeira vez quando tinha uns quatro ou cinco anos de idade, pois ganhou de aniversário de uma amiga cega o “livro clássico da bailarina ... é um livro que toda criança já leu [...]” Então, anos mais tarde, leu essa literatura infantil. Ressaltou que na época da adolescência era difícil ter uma variedade de livros em braile: “então tipo, não tinha muito como você escolher, do tipo, eu prefiro isso aqui”. Mencionou ter lido Curupira e depois de alguns anos começaram a chegar mais livros. “[...] quando eu era mais nova tinha, assim, um mês, apareceu um livro, aí aparecia outro [...]” Com relação às opções de leitura, enfatiza ainda que “as opções é ... e quando vinha era para, assim ... adolescente, vinha sei lá, O Cortiço, tipo eu não ia ler com dez anos”. Ela teve acesso a outros materiais de leitura, como a revista *Pontinhos* para o público juvenil.

5.1.3 Geraldo

Geraldo tem 19 anos, é natural de Florianópolis, SC, e reside com os pais e uma irmã de 11 anos. Tem uma irmã de 24 anos que ingressou no curso de Graduação em Pedagogia, mas não mora com a família. Ele é graduando de um curso da área de Exatas em uma Universidade Federal localizada em Florianópolis, SC.

O estudante tem baixa visão, em decorrência da retinose pigmentar degenerativa³³, usa óculos e utiliza bengala também: “o meu olho direito é

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=595>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

³³ Segundo Bock e Silva (2013, p. 29): “A Retinose Pigmentar pode ser causada por inúmeros tipos de mutações genéticas, cuja característica comum é a degeneração gradativa das células da retina sensíveis à luz. Devido ao processo de degeneração dos cones (células dos olhos que têm a capacidade de reconhecer as cores) e dos bastonetes (tem a capacidade de reconhecer a

melhor, ele tem mais ou menos 30% ainda de acuidade visual e o olho esquerdo já é nulo, ele é descartado, ele é olho cego já [...]". Ele começou a perder a visão, progressivamente, no 9º ano.

Sobre sua família, o pai tem 50 anos, possui o ensino médio completo e é microempreendedor. Sua mãe tem 47 anos e é "do lar" e possui o ensino médio completo. Ela prestou o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Enceja) para concluir o ensino médio.

O seu avô materno está com 70 anos e sua avó materna com 67 anos e ambos possuem o ensino fundamental completo. A avó paterna tem 70 anos e é analfabeta e seu avô paterno tem 73 anos e possui o ensino fundamental completo.

No que se refere às práticas de leitura da família, o estudante afirmou que *"minha família é de ler"*, ou seja, *"pai, mãe e irmãs, todos, praticamente, leem"*. A família lê com frequência: *"Ah, bastante vezes, não tem padrão, mas... em férias normalmente, praticamente todos os dias..."* Em casa, a família tem livros de diferentes gêneros, por exemplo, *"crônicas, histórias, dramas [...]"*, como também *"revista de entretenimento"*. A família compra os livros na livraria e pela internet. Sobre os hábitos e práticas de leitura da família, acrescentou que *"hoje em dia existe uns debates sobre os livros que eles leem"*, geralmente, no *"final de semana"*. Os materiais de leitura estão distribuídos entre o quarto da irmã e o da mãe, mas todos têm acesso a esses livros.

Os avós maternos são alfabetizados *"acho que até a quarta-série"*, mas *"não leem muito"*. Como teve (e ainda tem) mais contato com os avós maternos, disse que não se lembra deles lendo ou contando histórias infantis para ele, mas recorda que hoje ainda *"[...] contam histórias da vida deles [...]"*

Com relação à sua trajetória escolar, Geraldo frequentou a educação básica em escola pública. Na 1ª série, foi alfabetizado em tinta e com fonte ampliada, pois nesse período tinha ainda uma acuidade visual alta. *"[...] então foi relativamente normal"*. Contou ainda que, na fase de alfabetização, o único recurso pedagógico utilizado para aprender a ler e a escrever foi o material ampliado: *"quando pequeno, eu lembro só de ser material ampliado, nada excepcional, nada diferente, sempre ampliado só"*.

luminosidade) da retina, a pessoa apresenta dificuldades de enxergar quando há pouca luminosidade ou com claridade excessiva e, ainda, ocorre a perda de visão noturna. Nesse caso, progressivamente há diminuição da visão periférica, e o estreitamento do seu campo visual, que pode levar à visão tubular".

Nos estudos, relatou que sempre teve o apoio dos pais, pois ambos acompanhavam nos deveres da escola. Geraldo disse que teve do 6º ao 9º ano do ensino fundamental um segundo professor em sala de aula. Esse professor, entre outras atribuições, ditava o conteúdo do quadro para ele copiar e, quando necessário, realizava a leitura para ele também. No entanto, ressaltou que *“entre o 6º ao 9º ano eu fazia a maior parte da leitura”*.

Em virtude da perda visual e à medida que as exigências de leitura foram aumentando nos anos do ensino fundamental, tanto no que se refere à demanda de leitura quanto no tamanho dos textos, o segundo professor começou a ler os textos com mais frequência para ele: *“só entre 8º e 9º ano foi quando o segundo professor começou a ler mais para mim”*.

Sobre o livro didático e outros materiais de leitura utilizados na escola, estes eram fornecidos pela Fundação Catarinense de Educação Especial. No entanto, os livros didáticos *“eles costumavam demorar um tempo para chegar, eles chegavam mais ou menos no meio de março, final de março ... ficava lá perdendo uns dois meses de aulas, mais ou menos, com os livros [...]”*

Quanto à realização de provas no ensino fundamental, estas eram ampliadas e ele mesmo lia e respondia às questões. A partir da 8ª série (9º ano) até o ensino médio, o segundo professor lia as questões da prova e escrevia as respostas conforme o que ele respondia, devido à perda visual progressiva.

O estudante frequentou, além da escola regular, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), da 1ª a 8ª série, o que hoje corresponde ao 1º ao 9º ano do ensino fundamental no período contraturno. O atendimento na FCEE tinha como objetivo *“incentivar a visão, o uso da visão e afins ... é ... a questão com a visão, treinar a visão e coisas do gênero”*.

Sobre a FCEE, relatou que começou a frequentar quando tinha uns 4 anos. *“Assim que descobrimos a doença”*. Contou ainda que na Fundação realizava consulta oftalmológica e testes: *“outra profissional fazia testes sobre qual melhor forma de como seria a maneira de me dar aulas na escola e no SAEDE”*. A Fundação prescrevia o laudo para a escola e o SAEDE. *“... como eu também tenho o diagnóstico de TDAH isso era tudo incluso”*.

Quanto ao atendimento no SAEDE, este era realizado duas vezes por semana, fora do horário escolar *“para que eu apressasse a tirar proveito do meu campo visual”*. Esse atendimento aconteceu *“todos os anos”* até o último ano do ensino médio, devido à retinose pigmentar que causa perda progressiva da visão.

Em relação à leitura, Geraldo disse que não gosta de ler por causa da dificuldade em conseguir enxergar: “*a dificuldade de conseguir ver mesmo, que tira concentração*”. Quando precisa ler durante muito tempo, fica cansado e com dor de cabeça. Nunca leu um livro inteiro sozinho.

Geraldo contou que, quando era criança, sempre recebeu incentivo da família para ler “*em questão de leitura ... de ler ... é ... os dois também leram, sempre me ajudaram a ler ...foi sempre os dois [...]*” Ele lia os livros infantis que tinha em casa, já da época da minha irmã mais velha “*... meio que minha mãe obrigava a gente ler um livro por semana, mais ou menos [...]*” A escola incentivava também a leitura “*às vezes eu pegava livro da escola*”.

Sobre as leituras que realizava na escola, lembrou as aulas de Ciências, quando precisava ler os textos do livro didático (ampliado) “*tinha uma professora que ela mandava os alunos lerem o livro ... me botava para ler também*”.

No ensino médio, o estudante leu livros considerados por ele “*livros mais adultos*”, ou seja, “*literatura mais densa [...]*”, pois a leitura desses livros era cobrada em provas. Com isso, precisou da ajuda de alguém para ler esses livros para ele, pois não forneciam livros ampliados e não conhecia ainda o recurso digital, nem o áudio livro “*nesses casos era mais alguém que lia para mim, porque daí não tinha material ampliado para esses livros [...]*”

O estudante acredita que, após ingressar na universidade, continua tendo os mesmos hábitos de leitura. Mas percebe mudanças, mesmo que sejam lentas, em relação aos seus hábitos de leitura: “*[...] por enquanto eu comecei a ler um pouco mais do que lia antes, mas continua no mesmo padrão*”.

Com relação às demandas de leitura na universidade, o estudante mencionou que a maioria das disciplinas da primeira fase, no curso de Bacharelado em Física, envolve cálculos “*em geral é fórmulas que não tem nada a ver com palavras*”. Mas na disciplina que é mais teórica, foi exigida “*bastante leitura*”. Sobre essas leituras que precisa realizar na universidade, pretende consultar o acervo da biblioteca central da universidade: “*vou tentar caçar áudio livros sobre esses assuntos, que são livros mais de divulgação ou filosóficos sobre a parte da física, então deve ter algo de áudio livro*”. Até o momento não leu “*livros de faculdade*”.

Sobre a utilização da biblioteca na universidade, Geraldo mencionou que “*[...] não me habituei ainda a utilizar a biblioteca, mas por enquanto é mais por comodidade ler em casa*”. No entanto, ele já utilizou os serviços prestados no Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI) da biblioteca universitária da UFSC, pois fez o empréstimo da lupa eletrônica e do notebook. Mas até o momento da entrevista, não estava usando o notebook

ainda: *“só que o notebook tá com uns problemas na biblioteca [...]”*. Nunca acessou o site da biblioteca, nem consultou catálogo *pergamum*.

Quanto às adaptações dos textos que precisa ler na universidade, os professores enviam os textos para serem adaptados no AAI da Biblioteca Universitária: *“o professor já solicitou uma adaptação de um trecho de um livro para ver se eles conseguem passar para o leitor”*.

Para ler, prefere a leitura individual e silenciosa. O estudante lê tanto no celular quanto no computador, pois consegue ampliar o texto com a lupa eletrônica. Mas a leitura digital que faz com maior frequência é no celular: *“antigamente era só na ampliação mesmo, ampliação de celular, de tela [...]”*

Hoje para ler utiliza ainda o material ampliado, mas bem menos: *“não é muito eficiente”*. Ele usa o leitor de textos, *“NVDA para notebook, computador ...”* e o *“TalkBack no celular”*. Geraldo nunca teve acesso a áudiolivro: *“vou começar a ter agora”*. Acrescentou que na leitura *“Se é pouca coisa, eu consigo dar um zoom na tela para poder ver ou quando são coisas que eu tenho que ler muito, eu ativo o leitor de tela do celular”*.

Geraldo utiliza a internet para o entretenimento e o estudo *“pesquisa em geral sempre foi para estudar, mas não necessariamente para escola ... sempre fiz pesquisa por conta própria e tal [...]”*. Ele também utiliza redes sociais como *e-mail*, WhatsApp® e Facebook®.

Quanto ao braille, Geraldo lembra que o primeiro contato com esse recurso de leitura e escrita foi quando frequentou a Fundação, no Ensino Fundamental. *“Eu tive algum contato, mas disseram que não era necessário aprender o braille naquela época, minha acuidade visual ainda era alta”*. Mais tarde, durante o ensino médio, no SAEDE, voltou a ter contato com o braille: *“eu voltei a ter outro contato, mas muito curto durante o ensino médio, daí era onde ... foi talvez sugerido a hora de ler braille, mas ... não tinha mais tempo, acabei não aprendendo, eu só conheci o básico”*. Vale ressaltar que na época do SAEDE foi uma sugestão que aprendesse *“mas como eu parei de usar, quando eu parei de ir para o SAEDE, aí não teve mais como aprender [...]”*

Geraldo não lê em braille. Ele já teve contato com esse recurso de leitura e escrita. *“Já chegaram a me explicar o que era o braille, mas eu nunca cheguei a ter muito contato direto”*. No entanto, acredita que *“talvez eu poderia ter alguma vantagem agora, talvez seria mais fácil os livros ... eu acabei não aprendendo”*.

5.1.4 João

João é natural do Paraná, tem 30 anos e cursou Gestão de Tecnologia da Informação em uma Universidade privada, na modalidade de Educação a Distância. Antes de começar essa graduação, cursou uma fase em Direito nessa mesma universidade, mas desistiu do curso. João tem cegueira congênita ocasionada pela retinopatia de prematuridade. *“Eu nasci em 5 meses e meio de gestação, então eu fui para incubadora, fiquei até fechar os nove meses lá e não foi possível reverter a situação”*. Atualmente, João é casado e mora com a esposa que é formada em Psicologia. Ele é concursado como assistente administrativo em uma secretaria de departamento de um curso de uma universidade em Florianópolis, SC.

Seu pai tem formação em Gestão de Segurança Pública (mas não possui contato) e sua mãe tem 56 anos e possui o superior incompleto em Arquitetura e Decoração pela (UFPR). A sua vó materna tem 73 anos e seu avô tinha 71 anos quando faleceu e possuía o ensino médio. Sobre os avós paternos não tem informação. Tem uma irmã formada em Pedagogia que mora no estado do Paraná.

João iniciou os estudos no Instituto dos Cegos, em Curitiba, no ano de 1995. Ele estudou durante um ano nesse instituto: *“o meu começo de vida estudantil é no braille, em Curitiba”*. Em 1996, foi estudar em uma escola regular, por recomendação da professora. Então, foi estudar em um colégio de Freira do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Ele ingressou na 1ª série aos 7 anos de idade e estudou no colégio de freira em Curitiba. Nessa época, frequentou a sala de recurso. A mesma professora do primeiro ano dava aula nessa sala. Sobre a escola, ele comenta ainda que a professora: *“ela adaptava os materiais, caso seja mapa ou alguma coisa em desenho né, ela fazia com barbante, fazia com argila”*.

Quando veio morar em Florianópolis, começou a estudar em uma escola pública, teve dificuldade no acesso aos materiais adaptados e recursos acessíveis. João menciona que seus familiares sempre o auxiliavam no período escolar: *“comecei a fazer com livros normais. Eu fazia o estudo em casa com os meus familiares, eles lendo para mim para eu poder aplicar na prova e foi assim até o meu terceiro ano, estudando em casa com as pessoas fazendo estudo oral comigo”*.

Sobre suas práticas de leitura na escola, ele diz que nunca leu livros de quaisquer gêneros até o ensino médio, a não ser textos que adaptavam ou deixavam na sala de recursos para ele. No ensino médio, havia leituras obrigatórias que lhe eram solicitadas; ele retirava o livro na biblioteca da escola ou comprava e seus familiares liam.

João fazia o resumo da obra em braille, enviava para outra escola onde havia sala de recursos para que fizessem a transcrição e enviassem ao professor da disciplina. João menciona que é muito difícil para ele a leitura

em braile e conseguir em tempo hábil os materiais transcritos, por isso sempre teve apoio de pessoas que eram seus “letores”.

Em sua casa, a mãe, a avó e o tio costumavam ler livros de literatura para ele. Também tinham livros físicos em casa: *“eu me lembro a gente tinha barsa, aquela enciclopédia grandona, ficava na estante da sala, uma estante de madeira e em cima dela todos aqueles livros grossos e grandes”*.

Quanto à sua graduação, ele menciona ter tido acesso aos materiais para estudos, pois a instituição fazia a digitalização dos textos e enviava a ele. Contudo, aqueles que possuíam imagens ou questões matemáticas não lhe eram acessíveis: *“o que tive acesso a Braille lá foi alguma coisa referente a figuras de uma matéria de redes que a gente tinha, então precisava ver as redes como eram e só isso que eu tive de Braille lá, o resto foi tudo... é... PDF, até questão de matemática, eu tive estatística e gestão financeira que eu pedi para ter acesso a um multiplano e tal, mas eles “não, a gente só vai ofertar isso que a gente falou lá no início”, né, que são os PDF e no máximo algum anexo que precise para você [...]”*

João afirma ter utilizado o braile e o sorobã enquanto trabalhou como revisor na ACIC, entre 2013 a 2014.

Atualmente, João menciona gostar muito de ler livros em *audiobook*: *“Gosto, gosto, pego audiobook às vezes, ou às vezes, compro os livros no telefone e leio no próprio telefone ou computador”*. Ele afirma que está sempre lendo alguma coisa, seja *e-mails*, livros, seja em casa, no quarto ou quando está sem *“fazer nada”*. Ele lê por prazer, diversão, para atualização/aprendizado e também por questões espirituais. Também comenta que hoje não tem nenhuma dificuldade com relação à leitura e afirma: *“o meu incentivo acho que veio da minha ânsia de buscar mais conhecimento e depois que eu descobri a internet né (risos), aí a pessoa ficou viciada em sair procurando coisas para ler”*. Nesse ano de 2018, João leu dois livros digitais sobre finanças, dentre eles *“Pai Rico, Pai Pobre”*

Para suas leituras, ele utiliza os seguintes recursos: no celular o Voice Over e no computador o JAWS e prioritariamente o JAWS. Como costuma utilizar material somente digital, João diz não ter nenhum livro físico em casa, exceto materiais de sorobã e a máquina de braile guardados dentro de um armário.

Quanto ao acesso ao Pergamum da biblioteca, João menciona que não faz uso porque é muito mais fácil a ele utilizar a lista de livros do Instituto Dorina: *“eu só tenho acesso aos livros lá da Dorina, e tem aqueles audiobooks que vem, daí a gente tem uma planilha lá que tem todos os livros disponíveis, então a gente só pega, escreve um e-mail e solicita o livro tal, tal, tal e eles mandam e pronto”*. Ele também participa de grupos *on-line*,

como aqueles através do “Google Groups”, em que amigos compartilham livros digitais e ele os recebe pelo *e-mail* e lê pelo celular ou computador.

Em seu trabalho, João presta apoio para professores e alunos, faz declarações de conclusão de disciplinas, leitura e envios de *e-mails*, faz a triagem de *e-mails*, atende ao telefone, marca sala, marca equipamentos que precisa emprestar, entre outros serviços.

5.2 DISCUSSÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR E AS PRÁTICAS DE LEITURA: ANÁLISE DE DADOS

A seguir, apresentamos alguns excertos retirados das entrevistas para analisarmos com mais profundidade. As seções foram divididas em temas categorizados a partir das entrevistas com os sujeitos: 1) A valoração da leitura na família; 2) Braile: o aprendizado e a valorização desse sistema de leitura e escrita; 3) Leitura em braile, um caminho mais fácil para a leitura? 4) As práticas de leitura na era digital; 5) O leitor e as práticas de leitura; 6) As diferentes formas de leitura; 7) Biblioteca Universitária: a acessibilidade e a circulação de livros; 8) Inclusão ou exclusão na sala de aula?

5.2.1 A valoração da leitura na família

Episódio 1: Maria comenta sobre a valorização por parte de sua família e sobre os seus “gostos” pela leitura

“A minha mãe eu sei que lia é muito romance [...].O meu pai já vi lendo o jornal também, mas outra coisa nunca vi ele lendo, nunca vi ele lendo um livro [...]. Eu fiquei bastante tempo na casa dos meus avós, então tinha, tinha bastante livros lá, tinha uma estante fechada que era cheio de livros. Ficava num lugar da casa que tinha uma televisão, daí tinha os livros que eu gostava muito de olhar quando eu era criança, que eles eram livros sobre animais, daí tinha fotos de animais [...]. Eles liam para mim e as figuras me mostravam”.

“Adoro ler. Leio porque acho que a leitura faz parte das profissões que escolhi, não só por isso, mas acho que no momento mais forte é isso, que as minhas duas profissões, jornalismo e filosofia, dependem totalmente da leitura, mas antes disso, para escolher essas profissões eu já tinha que gostar de ler, então sempre gostei de ler e saber das coisas, de ir atrás, pesquisar(...). Eu acho que a leitura é o que abre a gente para o mundo [...]”.

Episódio 2: Ângela comenta sobre a valorização por parte de sua família e sobre os seus “gostos” pela leitura

“minha mãe não lia, mas acho que até gostava quando eu trazia alguns livros, pois ela lia sozinha [...]. Ela lia livros infantis, ou ela lia pra mim ou ela lia e depois contava[...]. Agora minha mãe tá lendo porque ganhou um tablet. [...]meu pai eu só via lendo a Bíblia, livros de orações, livros de coisas relacionadas à igreja[...]. Os meus pais não tinham muitos livros em casa, mais eu que arranjava os livros para levar para casa”.

“[...]Eu não consigo ficar um dia sem ler pelo menos uma página, é meio que costume. [...]Eu leio, eu acho que nem sei se tem muito como explicar, acho que tem toda coisa da informação, vocabulário, que no fim não importa tanto, porque é uma consequência, mas acho que me faz muito bem, tanto por tá ganhando novas coisas, vivendo emoções, enfim, gosto muito, é muito vício”.

Episódio 3: Geraldo comenta sobre a valorização por parte de sua família e sobre os seus “gostos” e “desgostos” pela leitura.

“Minha família é de ler, pai, mãe, irmãs, todos praticamente leem. [...]quando criança tive muito incentivo para ler, tanto em casa quanto na escola[...]. Eu mesmo que lia os livros”.[...]“Os livros de casa, já era da época da minha irmã mais velha e, às vezes, eu pegava livro da escola [...]Tem muitos livros em casa, crônicas, histórias, dramas, revista de entretenimento. [...]Metade deles fica no quarto da minha irmã e o resto no quarto da minha mãe”.

“Eu não gosto de ler, mais pela dificuldade em conseguir ler.[...] ler durante muito tempo cansa, se eu ler durante algumas horas já dá dor de cabeça e tem mais a dificuldade de conseguir ver mesmo, que tira a concentração[...].Em casa tinha os livros infantis, meio que minha mãe obrigava a gente a ler um livro por semana, mais ou menos”.

Episódio 4: João comenta sobre a valorização por parte de sua família e sobre os seus “gostos” pela leitura.

“Eu acho que era bem raro a minha mãe ler [...].Quando morei com ela, lia mais as coisas do colégio para que pudesse me ensinar a ler

[...]. Quando eu morei com os meus avós maternos, o meu tio e a minha irmã, que eu me lembro, a gente tinha Barsa, aquela enciclopédia grandona, ficava na estante de sala, uma estante de madeira e em cima dela todos aqueles livros grossos e grandes. [...]mas eu acho que não era muito mexido lá porque eles eram livros lá de quando meu tio, minha tia e minha mãe eram estudantes [...]”. Da minha família foi sempre um apoio, mas assim nunca teve aquela coisa assim ‘Ah, meu filho lê isso aqui porque é cultura, vai te melhorar isso, aquilo’ nunca assim [...]”.

“[...]eu gosto de ler pra melhorar o aprendizado, ler artigos que eu gosto, de assunto que eu gosto e de histórias também [...]Gosto de ler, pego audiobook às vezes ou às vezes compro os livros no telefone e leio no próprio telefone ou computador [...]”.

Com relação às práticas de leitura da família de Maria, parece que o capital cultural transmitido pelo meio familiar, fruto da convivência maior com os seus avós maternos e sua tia, possibilitou condições para que a estudante pudesse herdar os bens culturais, ou seja, o que Bourdieu (2002) denominou de apropriação simbólica.

O capital cultural absorvido pelos membros mais próximos e, ao que parece, considerado como “referência” para Maria, foi transmitido desde cedo para a estudante, o que potencializou a transmissão hereditária deste capital. Percebemos que Maria de posse dessa propriedade materializada, no caso, o livro, pode tirar proveito desse capital acumulado, pois, segundo Bourdieu (2002, p. 76), “a acumulação inicial do capital cultural só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural”.

Assim, as práticas de leitura presenciadas (e vividas) pela Maria, desde a infância, no contexto familiar, influenciaram em sua constituição leitora, bem como o gosto e a valorização pela leitura, demonstrando interesse em ampliar os gêneros de leitura. A família de Maria era a “mediação” para a leitura. Esta “mediação” tem sido descrita já na literatura há bastante tempo como aspecto importante para a aprendizagem (VYGOTSKY, 1998). O que reacende as palavras de Bourdieu (2002, p. 76): “o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização”.

O discurso de Ângela evidencia que os pais apresentam práticas de leitura restritas e, conseqüentemente, o capital cultural transmitido para a estudante foi limitado. Assim, ela não vivenciou no seio familiar práticas de leitura suficientes para que pudesse “herdar” esse “gosto” pela leitura Acrescente-se aqui que o herdeiro também nem sempre quer receber essa “herança”. Não é uma questão de passividade, de transmissão cultural

passiva sem que o próprio sujeito possa agir sobre esse processo (BOURDIEU, 2012).

A exemplo disso, no início da 1ª série, os pais de Ângela compraram caderno branco, caneta piloto e madeira, para que o marceneiro cortasse em quadradinhos e, com esse material, a mãe pudesse escrever em tinta as letras do alfabeto, para a estudante formar palavras. Esse fato aponta para a importância da família e da escola no processo de promover a participação efetiva da criança na apropriação da escrita. Assim, de certo modo, a transmissão do capital cultural parece ter influenciado a estudante em sua constituição leitora, bem como nos hábitos e práticas de leitura nos dias de hoje, pois além de afirmar “[...] *eu não consigo ficar um dia sem ler pelo menos uma página, é meio que costume [...]*”, isso parece ter influenciado em suas escolhas e na trajetória escolar.

Podemos dizer que o discurso de Maria e de Ângela parecem ser coincidentes, apontam para a importância da leitura para se ter acesso ao mundo. A leitura é uma possibilidade de ter condições iguais, a de uma pessoa vidente, para acessar o escrito. Ela complementa o conhecimento e a aprendizagem. É através dos textos lidos que pode experimentar, de certo modo, a liberdade, a autonomia e a independência. A leitura parece suprir, de certo modo, a perda, ou seja, aquilo que falta, pois a fala “*ganhando novas coisas*”, pode representar novas possibilidades de conhecer o mundo, de ampliar o repertório de conhecimento e de emocionar-se com as coisas da vida. Nesse sentido, a leitura para elas é uma leitura do mundo. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta provoca a continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 1981, p. 37).

Assim, a leitura ultrapassa a decodificação da palavra escrita, em que o corpo submerso nos sentidos acessa a informação, produz conhecimento e interpreta o mundo a partir das experiências que o ato de ler pode provocar: a elaboração de um conceito, o significado de uma palavra ou a concretude de estar imerso em um universo real. Melhor dito nas palavras de Chartier:

é preciso “dar à leitura o estatuto de prática criadora, inventiva, produtora e não anulá-la ao texto lido, como se o sentido desejado pelo autor devesse se inscrever com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores”. (CHARTIER, 2001, p. 78).

O discurso das duas universitárias evidencia, como diz Castellanos e Castro (2016), uma concepção ativa, em que “ler é se apropriar de um texto, como se pode e como se quer” (CASTELLANOS; CASTRO, 2016, p. 263).

Sobre os hábitos e práticas de leitura da família de Geraldo, percebemos que, apesar de a família ter práticas de leitura, o estudante não herdou o capital cultural. Geraldo declara que não gosta de ler em virtude da alteração visual, pois o estudante tem baixa visão e realizava a leitura por meio da ampliação de textos. Com a perda visual, buscou, recentemente, outros recursos para ler, por exemplo, a leitura digital com o uso do leitor de tela.

No entanto, a lembrança da época que lia livros infantis *“meio que minha mãe obrigava a gente a ler um livro por semana, mais ou menos”* pode estar aliada também aos motivos de não ter adquirido hábito e práticas de leitura. A leitura parece ser para ele uma obrigação, mesmo quando ele conseguia ler visualmente, por meio da ampliação de textos.

Ressaltamos aqui a idade de Geraldo, 19 anos. Ele, como a maioria dos estudantes de sua geração, tem intensificado a leitura digital e diminuído a leitura de livros e revistas (OSWALD; ROCHA, 2013).

Assim, possivelmente a “obrigação de ler” perpassa pela ideia de que treinar a leitura e ler com regularidade desenvolve as habilidades e competências na leitura e, conseqüentemente, tem mais condições de ler e escrever. Apesar de que essa “obrigação” pode perpassar pelo aprendizado da leitura de pessoas videntes também. Portanto, não é uma situação específica da pessoa com cegueira ou baixa visão.

Desse modo, as práticas de leitura da família de Geraldo parecem não ter favorecido a transmissão cultural, que foi prejudicada também por suas dificuldades visuais. Geraldo pode não ter herdado o “capital cultural” de seus pais que, ao que parece, procuraram transmitir por meio de práticas de leitura (BOURDIEU, 2002), considerando que a leitura não parece ter um significado para além da obrigação, já que há silêncio em seu discurso quanto aos livros que possui, considerando que em sua casa eles existem, mas *“Metade deles fica no quarto da minha irmã e o resto no quarto da minha mãe”*.

Pelo discurso de João, ao que tudo indica, a família não teve representatividade no que diz respeito à transmissão do capital cultural, pois a valorização da leitura, pela mãe e a irmã, parece estar vinculada à escolarização, ou seja, às obrigações escolares.

No entanto, João recebeu o capital cultural de outros agentes, por exemplo, da professora, bibliotecária, das instituições, da sala de recursos, dos centros de atendimentos, das pessoas voluntárias, dos grupos de leitura, em que a aquisição de bens culturais ocorreu por intermédio do que constitui, de acordo com Bourdieu (2002, p. 67), “uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento”.

Dessa forma, podemos pensar que a apropriação desse capital cultural contribuiu para potencializar o interesse em ampliar os conhecimentos por meio da leitura. Assim, João parece ter tido um capital simbólico e social, demonstrando valorizar os estudos (BOURDIEU, 2002). Ler, para João, é aprender, é cultura, é transmissão de informação. E é a partir disso que ele se coloca como leitor.

5.2.2 Braille: o aprendizado e a valorização desse sistema de leitura e escrita

Episódio 5: Maria comenta sobre a sua relação e a de sua família com a leitura e a escrita em braille.

“[...] minha família teve uma certa resistência a que eu aprendesse braille quando era criança, porque o braille era coisa de gente que não enxergava. [...] se eu tivesse só com braille seria mais complicado, se eu fosse só aprender braille para depois aprender escrever.... acho que ia ser bem complicado por falta de opção em braille. [...]daí acho que com o tempo fui me interessando, fui me interessando por curiosidade, eu aprendi e também pensei que pudesse ser útil em algum momento, mas não pratiquei [...]”.

“[...] eu não aprendi digamos ... não frequentei aulas especificamente para isso, mas tinha um moço que trabalhava em uma instituição para pessoas com deficiência visual e ele me ensinou. [...] é porque também apresentaram para minha mãe, quase que deram métodos, métodos não, alternativas, ‘ou ela aprende braille ou ela aprende a escrever’”.

Episódio 6: Ângela comenta sobre a sua relação e a de sua família com a leitura e a escrita em braille.

“[...]eu não gostava, assim, na época eu tinha muita resistência e foi até difícil esse processo de aprender porque eu não tinha muita vontade mesmo, mas eu aprendi cedo por causa dessa questão de que provavelmente eu ia perder a visão um dia, então era necessário né”.

“[...] eu fazia acompanhamento no CAEDV, no Paraná. Eu fazia aquele acompanhamento de pinça, coisa com cores, desenhos, e aí lá a gente começou com as letras. [...] então a gente mudou de cidade porque na outra cidade era melhor essa questão de educação inclusiva, entre aspas... aí lá tinha outro desses centros e eu entrei lá com seis anos mais ou menos e comecei a aprender o braille”.

Episódio 7: Geraldo comenta sobre sua relação com o aprendizado do braille.

“talvez eu poderia ter alguma vantagem agora, talvez seria mais fácil os livros ... eu acabei não aprendendo”.

Episódio 8: João comenta sobre o aprendizado do braille.

“[...]meu começo de vida estudantil é no braille né [...].Acho que o braille é uma coisa fundamental, pelo menos no começo dos estudos para pessoa saber escrever corretamente, como é que se escreve... porque é diferente do jeito que se fala né, às vezes, tipo "nove" com "i" ao invés de escrever "nove" com "e".

“[...] se deu em Curitiba [a aprendizagem do braille], eu fiz um ano lá no Instituto dos Cegos. [...]em 96 eu iniciei os estudos regulares né, a primeira série, em colégio de freira, Nossa Senhora da Assunção, Curitiba e a gente tinha uma sala de recursos lá que a professora fazia as coisas em braille para mim [...]”.

Quanto à aquisição do braille, as falas de Maria e Ângela parecem evidenciar ainda o quanto que aprender braille legitima a deficiência. Nesse sentido, as palavras “resistência” da família e delas mesmas aparecem como destaque. Aprender o braille pode estar relacionado, assim, com a deficiência visual e ao reconhecer-se cego. Há, assim, o afastamento das práticas de leitura que envolvem esse sistema, o que evidencia o desconhecimento sobre esse sistema de leitura e escrita, seu papel nas sociedades grafocêntricas e a importância de sua aprendizagem, que, em grande parte, estava ligada às instituições especializadas para pessoas com deficiência.

O braille aparece, assim, pouco valorizado. Ele pode “vir a ser útil”, mas ainda é algo, dispensável. Esse lugar que ocupa do braille no discurso das estudantes pode estar relacionado também ao fato de elas serem pessoas que nasceram sem alteração visual e ainda foram alfabetizadas em língua portuguesa. A baixa visão, nesse caso, não representa a necessidade de braille. Contudo, se, por um lado, a aquisição do braille pode legitimar a pessoa com cegueira e o estatuto de “deficiência”, por outro lado, pode representar mais uma possibilidade de ter acesso à informação, ao conhecimento e às possibilidades de práticas de leitura.

Geraldo, apesar de não ter aprendido o braile, parece reconhecer a sua importância para o acesso à leitura e ao livro. Quanto a João, percebemos que o braile possui um papel extremamente significativo. Ele relaciona o braile às reflexões metalinguísticas sobre a produção escrita, o que revela um lugar diferenciado em sua vida. Aprendeu o braile antes mesmo de sua entrada na escola regular (aos 7 anos). Nesse caso, o braile parece representar sua participação na cultura escrita, bem como no processo de alfabetização e nas práticas de leitura.

Pelos discursos, percebemos também que os espaços especializados na aprendizagem do braile (instituições, sala de recursos, centros de atendimentos) são fora da escola e/ou fora da sala de aula regular. De posse das competências necessárias para a leitura de braile, o estudante retorna à sala.

Uma questão que chama a atenção é que a faixa etária dos sujeitos da pesquisa, entre 18 a 40 anos, parece indicar que essas escolas subsistiam nas décadas de 80 e 90, demarcando o espaço de aprendizagem dessas pessoas com cegueira e baixa visão (Maria 36 anos, João 30 anos, Ângela 20 anos e Geraldo 19). A educação especial, nesse intervalo de 10 anos de idade dos participantes, modificou-se. De escolas especiais para escolas inclusivas. Dessa forma, o local de aprendizagem do braile também passa a ser outro: a sala de recursos.

As instituições parecem repetir a educação formal das escolas, em que o processo de alfabetização se dá pelo viés de transmissão e aquisição de habilidades (MAGALHÃES, 1999; SOARES, 1985), ou seja, é marcado pela presença de materiais e práticas relacionados, especificamente, com a escrita (FRADE, 2009).

Com relação ao atendimento da pessoa com cegueira e baixa visão, podemos pensar que o trabalho desenvolvido em muitas instituições para esse público-alvo esteja voltado ainda para a tentativa de “recuperar o que falhou”, “tratar o problema”, “minimizar as dificuldades”.

Assim, se por um lado o olhar para a pessoa com deficiência parece estar embutido no campo biomédico, em que a deficiência é vista como doença e o sujeito precisa ser tratado, por outro, vemos que a passos lentos a percepção acerca da deficiência esteja caminhando para o campo das humanidades, em que a deficiência é vista enquanto característica do sujeito, portanto, faz parte da diversidade humana, abrangendo a heterogeneidade desses sujeitos.

Fato esse que ocorre ainda nos dias de hoje, apesar de as instituições buscarem ampliar os atendimentos para pessoa com deficiência, por exemplo, inserindo as pessoas com cegueira e baixa visão no mercado de

trabalho. É o caso da Associação Catarinense para Integração do Cego (ACIC) que, apesar de ser uma Organização não Governamental, oferece atividades direcionadas às pessoas que buscam uma qualificação profissional, como orientação profissional, treinamento em serviço, cursos, estágios, entre outras.

Outra questão que vale ressaltar é que, conforme a fala de Ângela, as instituições, a princípio, foram fundadas em algumas cidades do interior e nas capitais. Isso podia comprometer o atendimento das crianças com deficiência nas instituições, pela dificuldade de frequentar os centros de apoio com regularidade. O que é uma realidade ainda, pois muitas famílias se deslocam de suas cidades de origem para acompanhar as crianças com cegueira e baixa visão nos atendimentos dos centros de apoio. É o caso da ACIC, que atende crianças, adolescentes e adultos com cegueira, baixa visão e surdocegueira de todo o estado de Santa Catarina.

João menciona outro ponto que vale destacar. Além de frequentar uma instituição especializada para pessoas com deficiência, teve acesso à sala de recursos em escola comum de ensino regular, especificamente, em uma rede privada de ensino.

Assim, se de um lado a escola regular, pautada na perspectiva inclusiva, ofereceu condições para que João tivesse acesso à leitura e escrita em braile, podemos pensar de que forma ocorreu a inclusão desse estudante na escola particular.

Com relação à educação inclusiva, sabemos que a normatização de leis impõe que as instituições de ensino privadas devem oferecer também o atendimento complementar ou suplementar às pessoas com deficiência. Mas chama atenção o fato de uma escola particular oferecer o Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência, especificamente, em uma sala de recurso.

No entanto, vemos que o acesso (e a permanência) de João nesse sistema de ensino perpassou pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando a atender as necessidades educacionais do estudante, mas com o intuito também de homogeneizar essa dificuldade. Assim, ao que parece a “inclusão” de João no sistema de ensino regular, mais especificamente no tipo de instituição que frequentou, demonstra que há ainda ações mais voltadas ao assistencialismo.

O que vale destacar aqui é: quem é o agente de letramento desses sujeitos? O professor que ensina braile? Ele possui práticas de leitura em braile? Ele fala do que leu ou seria apenas um técnico? O que se está discutindo aqui é se o braile seria uma possibilidade de tornar a pessoa com cegueira um LEITOR ou seria apenas uma possibilidade de conseguir fazer as tarefas escolares? Isso reforça a ideia de que a democratização da escola,

com a obrigatoriedade da educação regular para todos os sujeitos, que parece estar voltada para um sistema de ensino aberto, torna-se reservada, o que, nas palavras de Bourdieu (2001), tornam-se os “marginalizados por dentro”.

Se por um lado a educação inclusiva vem corroborar para assegurar que a pessoa com cegueira e baixa visão tenha condições de ter acesso à escola comum de ensino regular suprindo as necessidades educacionais, do outro lado parece que ainda os profissionais da educação têm a ideia de que, por exemplo, os recursos de acessibilidade darão conta por si de vencer as barreiras impostas, no ponto de vista dos professores, pela própria deficiência.

5.2.3 Leitura em Braille: um caminho mais fácil para a leitura?

Episódio 9: Maria comenta sobre a leitura em braille.

“eu não leio, mas eu aprendi quando era adolescente, eu acho que tinha uns 16 ou 17 anos, mas por falta de prática eu esqueci, daí eu só sei identificar muita pouca coisa que não é suficiente para leitura. Vou tentar dizer porque é difícil ler em braille... pela falta de material, [e também pelo fato de que] para você ler bem em braille tem que ter bastante prática porque você tem que sentir tatilmente, letrinha por letrinha, então imagina cada coisinha você sentir é um negócio demorado... [...]a produção de material é muito complicada, é um material muito volumoso também para se produzir porque cada folha A4 dá quatro páginas, daí fica o quádruplo do tamanho[...]”.

Episódio 10: Ângela comenta sobre a leitura em braille.

“bom, pensando em um sentido prático da coisa, assim, não no acesso ... eu acho cansativo, talvez por eu ter tido essa resistência desde o início e eu nunca tive muito hábito de ler o braille, eu acho muito cansativo e não sei assim, eu tenho um pouco de dificuldade de me conectar a história, sei lá ... eu não sei se não gosto ou se teve alguma influência dessa resistência que eu tinha porque eu acho que estava muito ligado a me assumir quanto à pessoa com deficiência do tipo... eu não gostava de braille porque eu não queria estar nessa situação de ser uma pessoa com deficiência visual, sabe? [...] eu tinha muita resistência em dizer para as pessoas ‘eu não tô conseguindo ler isso ou isso aqui tá muito pequenininho’ [...]. Eu usava o braille para coisas

específicas como matemática ... algumas coisas específicas de matemática, física, química, por exemplo ...”.

“os livros didáticos nunca vinham a tempo ou às vezes vinha dois anos depois o livro, ou às vezes vinha uma parte e depois não vinha nunca mais nada ...”. “[...]nunca usei esses livros em braile do governo, principalmente, porque não tinha uma continuidade do envio, e daí era mais estresse do que vantagens, assim.

Episódio 11: João comenta sobre a leitura em braile.

“Seria mais difícil se eu gostasse muito de ler braile né porque aí eu ia ter dificuldade de ter acesso a coisas que gosto em braile”. “[...]e também ficaria enorme né, então seria uma perda de tempo muito grande porque como eu disse cada folha de tinta dá umas quatro em braile, então imagina, eu ia ter quatro vezes mais demorado para eu ler... “[...]não tenho uma boa velocidade de leitura em Braile, mas talvez por não praticar muito ou por achar que eu tenho um ganho de tempo para usar o computador e celular, acabei não me aprofundando muito”.

“[...] quando eu cheguei aqui eu vim para o colégio público porque tava meio complicado conseguir bolsa, então fui para um colégio público e daí eu não tive acesso aos materiais com facilidade [...]”. “na metade da quinta-série para frente, eu comecei a estudar com livros normais. Eu fazia o estudo em casa com os meus familiares lendo para mim, porque era complicado ter acesso a certos materiais em tempo hábil [...]”. “já é complicado você ter o braile, tem que ter um pique enorme de ler, cada folha a tinta dá umas quatro em braile e aí ainda com atraso [...]”.

No discurso dos sujeitos, percebemos que o braile parece estar vinculado principalmente aos aspectos negativos: dificuldade de leitura tátil, volume do livro em braile, a falta de acesso aos livros em braile, pouca prática, o cansaço na leitura, dentre outros. Vemos aqui aspectos estruturais, por exemplo, a especificidade da produção do livro em braile e aspectos subjetivos relacionados aos suportes de leitura, que podem contribuir para justificar as dificuldades para realizar a leitura em braile. Sabemos que a transcrição de livros em braile aumenta o volume das obras em comparação com os livros em tinta, o que pode tornar mais pesado para carregar esses materiais de leitura, assim como guardar os livros, por exemplo, na mochila, ou em determinado lugar da casa.

Em relação aos aspectos subjetivos, a leitura em braile, que é um tipo de leitura analítica, pode ser considerada mais trabalhosa em virtude de ser realizada pelo tato, pois precisa decodificar letra por letra. Assim, para muitas pessoas cegas e com baixa visão, a falta de sensibilidade tátil torna a leitura um pouco mais difícil. Isso fica evidenciado pela fala de Maria como uma das dificuldades para realizar a leitura por meio desse recurso. Sobre a velocidade de leitura, parece que essa dificuldade só ocorre em braile, e não no processo de alfabetização das crianças videntes. Dessa forma, a dificuldade para se “conectar com a história” parece ser algo do recurso em si mesmo e não do leitor em processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Chartier (1996) escreve que cada suporte de texto possibilita modos de ler e produção de sentido diferenciado. Assim, para essa estudante ler em braile, pode dificultar a compreensão do texto, acompanhar o desenrolar da história, extrair as ideias principais, seja pela falta de prática em ler braile, pela morosidade na leitura ou porque esse suporte de leitura não está permitindo interromper o que está lendo, retomar a leitura, reler um trecho específico da história, sublinhar partes do texto e outras ações que podemos realizar durante a leitura.

Outro aspecto relevante no que concerne à leitura em braile e que pode estar relacionado à dificuldade em ler braile, como já mencionado anteriormente por Ângela, é o fato de aceitar a perda visual, se vê como uma pessoa diferente. O braile marca a deficiência e o afastamento da normalidade. Nesse sentido, Ângela afirma que a leitura em braile fica restrita às áreas específicas de estudo, como é o caso da Matemática. No entanto, vale destacar que, dependendo do conteúdo de Matemática a ser estudado, pode ficar mais difícil realizar a transcrição em braile.

Um ponto importante a ressaltar é que Maria e Geraldo não utilizaram materiais de leitura transcritos em braile. Mas Ângela e João – que utilizaram – argumentam a dificuldade da escolarização com livros didáticos em braile. As leis, quanto a isso, são muito claras: o Decreto n. 9.099/2017 unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Assim, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ampliou a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Contudo, na prática, isso não ocorre. Os livros ainda são de difícil acesso, os livros não são transcritos e, dependendo dos recursos digitais

disponíveis, a “boa vontade” dos videntes é o único auxílio que essas pessoas podem ter, dificultando, assim, a pessoa com cegueira a se constituir como leitor.

5.2.4 As práticas de leitura na era digital

Episódio 12: Maria comenta sobre a leitura a partir das tecnologias digitais.

“as redes sociais eu não uso muito com NVDA, eu prefiro só com programa de ampliação porque como é um momento mais de lazer, aí eu tento tirar uma folga, daí são coisas que não me exigem tanta concentração, né, e aí eu uso a lupa. Eu uso mais computador e celular [...]”.

“A leitura com o iPad facilita porque é maior, aí você pode ver que palavras ficam maiores, facilita o toque digamos assim, no lugar mais específico. A leitura em áudio é uma leitura mediada, tem uma mediação entre você e o texto. [...] A leitura digital que se assemelharia mais a leitura impressa, vamos dizer assim, a leitura de um livro, é você em contato, quase que em contato direto com o livro, com o material. [...] o áudio, você está ouvindo, mas é diferente porque você já está recebendo aquilo de uma voz que de algum modo, apesar de ser uma máquina tá interpretando entre aspas, tá dando um tom para aquilo, para sua interpretação, que muitas vezes nem é uma interpretação boa, no sentido mesmo de pontuar certo, dar entonação certa para a vírgula, pro ponto de interrogação, pro ponto de exclamação, para essas coisas”. Muitas vezes você ouvi e pensa: ‘Ah isso aqui é uma pergunta’?, você tem que voltar lá para saber se é mesmo uma pergunta, desde as coisas básicas que quando você está lendo você vê. [...] isso muitas vezes faz com que seja uma leitura mais lenta muitas vezes a leitura com sintetizador porque você tem que ouvir muitas vezes por causa da pontuação e entonação, essas coisas mal feitas, que daí prejudica o entendimento e outra por causa da dificuldade mesmo do texto.”

“[...] tanto a leitura mediada pelo sintetizador quanto a leitura ampliada, ela te exige muito mais tempo do que uma leitura padrão. [...] a leitura ampliada exige que você vá acompanhando partezinha por partezinha para que você consiga ler e a leitura falada, bom né,

algumas pessoas demoram muito mais tempo para falar do que para ler com o olho, vamos dizer assim né.”

“ [...]eventualmente, faço alguma leitura com o sintetizador do iPhone, o Voice Over, aí é uma voz feminina, o do computador, o NVDA, é masculina. Eu prefiro, particularmente, a voz do iPhone, eu acho que ela tem uma qualidade melhor, mas também tem suas dificuldades de pronúncia, às vezes [...]. Mas eu acho um pouco complicado de fazer uma leitura no iPhone porque como ele é pequeno, tem um comando que você dá que ele lê o texto corrido, que você faz com os dedos quando você toca, que ele lê o texto corrido, mas se você quer ler, por exemplo, linha a linha ou se você quer que ele leia parágrafo por parágrafo tem que tocar exatamente naquele parágrafo ou naquela linha e aí como o texto é muito pequenininho, mesmo que você use recurso de ampliação no celular, os textos aparecem pequenos e aí é uma dificuldade [...]”.

Episódio 13: Ângela comenta sobre a leitura a partir das tecnologias digitais.

“[...]em 2012 que eu entrei no primeiro ano, aí foi esse ano que eu fiz a cirurgia e perdi a visão ...aí eu comecei a usar o computador que eu já usava um pouco na oitava série, mas era bem menos”. “Eu uso a internet com NVDA, pra tudo basicamente, redes sociais, pra blogs, olhar coisas do dia a dia, pra conversar com as pessoas [...]”.

“ ... talvez porque seja às vezes mais dinâmico o livro digital, você pode voltar uma palavra e ir lá olhar como escreve sei lá ...”. “não tenho muita paciência para a leitura em áudio”.

Episódio 14: Geraldo comenta sobre a leitura a partir de tecnologias digitais.

“Só no final do ensino médio é que eu comecei a usar leitores de tela ... antigamente era só na ampliação mesmo, ampliação de celular, de tela ...”. “[...]pelo celular eu tenho ampliações, pelo computador também ... eu tenho lupa eletrônica para utilizar. “Se é pouca coisa para ler, eu consigo dar um zoom na tela para poder ver ... ou quando são coisas que eu tenho que ler muito, eu ativo o leitor de tela do celular”. “Pro notebook uso o NVDA, mas pro celular é o TalkBack”

“Eu nunca tive acesso a audiolivros, vou começar a ter agora”.

“A leitura digital é melhor porque dá para fazer manipulação dele, trocar fundo, sons e cores, mas é mais cansativo a leitura deles, da tela e afins ...”

Episódio 15: João comenta sobre a leitura a partir de tecnologias digitais

“[...] eu uso no celular o Voice Over, que é do iPhone e, do computador, o Jaws”

“[...]o Iphone tem um aplicativo que se chama Ebooks ... tem tudo que é tipo de livro”.

Pelos discursos dos sujeitos, percebemos que, atualmente, vem aumentando a criação de ferramentas, como *softwares* e aplicativos, permitindo as pessoas com cegueira ou baixa visão terem também acesso a telefone celular, notebooks, iPhone, Ipod e tablet. Assim, ampliam-se as possibilidades da pessoa com cegueira e baixa visão de ter acesso à leitura e aos livros por meio desses recursos tecnológicos.

Vale ressaltar que esses universitários com cegueira e baixa visão fazem parte da nova geração que, cada vez mais, está “conectada” com a tecnologia, portanto, tende a estar mais aberta para usar a tecnologia no dia a dia para fins educacionais, profissionais ou pessoais.

Do mesmo modo que as pessoas videntes, a curiosidade em explorar essas ferramentas, a facilidade em aprender a “trabalhar” com esses recursos e a necessidade podem ser fatores que contribuem para que as pessoas com cegueira e baixa visão utilizem também os meios tecnológicos para a leitura. No entanto, é importante mencionar que, para a pessoa com cegueira e baixa visão aprender a lidar com a tecnologia, necessita da mediação do outro, pelo menos para a aprendizagem inicial, como qualquer outro recurso tecnológico, caso não seja autoexplicativo.

Esse conhecimento tecnológico pode ser aprendido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois nesse espaço há oportunidade de aprender a usar os recursos digitais com os programas acessíveis, como o leitor de tela. No entanto, o que chama a atenção nas falas dos estudantes universitários é que alguns tiveram contato com os recursos digitais, tardiamente, como é o caso da Ângela, que a partir da 8ª série (hoje 9º ano) começou a utilizar o computador e o Geraldo, que teve acesso ao leitor de tela somente no ensino médio. Ressaltamos aqui a importância de essas tecnologias assistivas estarem presentes no espaço do AEE, já que compete ao professor do AEE analisar com o aluno e os demais professores as

vantagens de utilizar diferentes recursos facilitadores (DOMINGUES et al., 2010).

Posto isso, pensamos ser interessante refletir sobre a aprendizagem das tecnologias na educação especial. Primeiramente, o quanto a aprendizagem dessa ferramenta, tardiamente, pode limitar as possibilidades de acesso ao material escrito em outros suportes de leitura.

É interessante ainda entender o papel de leitor diferenciado que ocorre quando ele passa a ouvir a leitura falada, ou seja, “leitura em voz alta”. Haveria aqui uma diferença entre leitor em braile que tem acesso direto ao texto, e leitor em áudio, audiobook, que já é feita, de certa forma, uma interpretação do texto, não no nível semântico (da compreensão leitora), mas no nível prosódico (da entonação do leitor).

Isso porque o audiobook pode ser lido com voz humana (masculina ou feminina / com português com sotaque brasileiro ou de Portugal ou ainda outra língua) ou com sintetizador de voz. Os “letores” (tanto com a voz humana quanto as máquinas) possuem uma velocidade de leitura que, nesse caso, pode interferir na compreensão leitora. Assim, cabe ao leitor escolher o tipo de leitura conforme sua necessidade e interesse.

No entanto, há implicações com essas mudanças de leitura (de se utilizar um leitor digital ou ler através de um audiobook). Esse tipo de leitura poderia ser comparado à leitura em voz alta conforme menciona Chartier (1999); contudo, nesse sentido, questionamos se com as novas tecnologias a pessoa com cegueira e/ou baixa visão que não utilizar mais o braile poderá ser considerada alfabetizada. Isso porque, segundo Luria (1992), a alfabetização promove mudanças cognitivas. As atividades metalinguísticas para a aprendizagem da leitura modificam a especialização cerebral. As implicações do significado singular tornarão o leitor em áudio, um leitor singular, uma leitura mediada, como Maria já ressalta. Assim, há implicações cognitivas nesse processo que não podem ser desconsideradas e interfere nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos.

Diante do exposto, como podemos perceber, os estudantes realizam a leitura digital tanto pelo celular quanto pelo computador. No entanto, os universitários utilizam diferentes recursos tecnológicos na leitura digital e na leitura falada. Teríamos assim duas constituições de leitores: um leitor de tela e um leitor em áudio.

Leitura digital:

- a) leitores de tela: NVDA e JAWS;
- b) sintetizadores de vozes: Voice Over e o Talkbak;
- c) ampliadores de tela: lupa eletrônica.

Leitura falada:

- a) livros em áudio: AUDIOBOOK;
- b) aplicativo: EBOOKS.

Em relação à leitura digital, o discurso de Maria “[...] *a leitura ampliada exige que você vá acompanhando partezinha por partezinha para que você consiga ler e a leitura falada, bom né, algumas pessoas demoram muito mais tempo para falar do que para ler com o olho, vamos dizer assim né*” e de Geraldo “*antigamente era só na ampliação mesmo, ampliação de celular, de tela ...*” parece vir ao encontro das palavras de Pastorello (2015) “A tecnologia da escrita está ligada às formas de ler, às habilidades cognitivo-interpretativas do leitor, mas também se ocupa da adaptação do corpo à leitura” (PASTORELLO, 2015, p. 39).

Isso porque a leitura ampliada pode exigir do estudante com baixa visão um esforço visual para se adequar ao material de leitura, como também uma atenção maior. Se, por exemplo, o texto for longo, a leitura pode se tornar cansativa e provocar irritação.

Geraldo, ao preferir a leitura digital, demonstra ter um papel ativo na leitura: “*A leitura digital é melhor porque dá para fazer manipulação dele, trocar fundo, sons e cores, mas é mais cansativo a leitura deles, da tela e afins ...*”. Podemos inferir que, para Geraldo, ao “mexer” no texto, este se materializa, demonstrando assim a “corporeidade do escrito” (PASTORELLO, 2015, p. 38).

Ângela parece demonstrar também um papel ativo frente à leitura: “[...] *talvez porque seja às vezes mais dinâmico o livro digital, você pode voltar uma palavra e ir lá olhar como escreve sei lá ...*”. “*Voltar na palavra*” vai além de procurar o léxico da palavra.

Assim, os discursos dos estudantes corroboram para as considerações de Chartier (2001): “o escrito tem um corpo, uma matéria, que é constituída em parte pela organização discursiva e em parte por sua apresentação, seu suporte, sua forma”. Em um único suporte, nesse caso o computador ou o celular, por meio da leitura digital ou leitura falada, o escrito se materializa.

5.2.5 O leitor e as práticas de leitura

Episódio 15: Maria comenta sobre suas práticas de leitura.

“gosto de ler literatura embora não tenha feito muito isso. [...] eu gosto muito de ler crônicas e contos [...] gosto desses textos mais curtos, eles para mim é como se desse um respiro, uma coisa assim da filosofia que é a área que eu tô bastante envolvida, gosto também de

ler notícias, reportagens, esses tipos de coisas, poesias também gosto, embora também não tenho lido muita [...] No momento eu ando lendo muita filosofia por causa da minha pesquisa.”

“[...] eu, particularmente, em relação aos meus colegas que enxergam, sei que eles podem ler muito mais que eu, porque tem mais leitura aí disponível, que tá acessível para quem enxerga”.

“[...] eu tenho Facebook, tenho WhatsApp, tenho Twitter.”

Episódio 16: Ângela comenta sobre suas práticas de leitura.

“[...] eu leio muitos textos, na internet, blogs e alguns artigos científicos e muita literatura. [...]de literatura eu leio quase tudo, eu só não leio autoajuda e livros religiosos em geral, terror, mas o resto eu leio tudo. [...]eu não lembro de ter muitos livros de literatura a disposição, eu lia muito livro didático, eu achava muito divertido. Eu não ganhava muitos livros quando eu era pequena, era mais assim livro de colorir. [...]eu compro livros digitais, geralmente, alguma coisa que me interesse”

“[...] acho que eu leio mais em casa, quando eu tenho tempo eu tô lendo. Eu não tenho muita coisa de material de leitura em casa, eu acho que talvez tem alguma coisa em braile, mais no sentido de Atlas ou coisa assim, em geral, é mais no computador mesmo”.

“[...]eu já participei de clube de leitura, mas depois eu não tinha mais pique, mas converso bastante sobre livros. Faz um tempo, mas eu tinha cadastro na biblioteca da Dorina, solicitava audiobooks, que eles podem, por exemplo, entregar na sua casa, mas agora eles mandam o link, daí você só baixa. Eu guardo os livros no quarto”.

“Eu acho que a fase em que eu mais li foi depois do fim da escola, ou mais ou menos no começo do Ensino Médio, quando eu comecei a ler no computador, pois antes eu lia muito, mas lia muito assim, livro didático [...]. Eu estou lendo acho que na mesma frequência [...]. Mais os textos das disciplinas, artigos e literatura mesmo”.

Episódio 17: Geraldo comenta sobre suas práticas de leitura.

“[...] por enquanto eu comecei a ler um pouco mais do que lia antes, mas continua no mesmo padrão, em geral são fórmulas que não tem nada a ver com palavras. [...] Foram exigidas bastante leitura, professor deu bastante livros para eu procurar ler e eu não vi nenhum deles ainda, mas eu vou buscar sobre esses livros”.

Episódio 18: João comenta sobre suas práticas de leitura.

“Eu li mais acho que depois de formado, formado não, mas acho que depois do ensino médio, porque a gente já tinha acabado a escola, então não era aquilo de escola, escola, aquela coisa de ler só coisas que você está estudando, aí a gente acaba lendo o que quer, lendo bastante coisa que gosta e aí acaba ficando interessante e a gente acaba indo atrás de mais leitura”. “[...] acho que até talvez depois do ensino médio, a gente não ficava só preso naquela coisa de colégio [...]”.

“tinha uma voluntária lá que a gente escolhia o livro e ela fazia a leitura, tinha vários livros lá na sala e ela lia para todos e depois a gente debatia [...]”.

“Eu gosto de ler coisas sobre carro, tecnologia, finanças, espíritas, de ação [...]”. Eu costumo fazer a leitura silenciosa e individual”. “Não participo de clube de leitura”.

De maneira geral, Maria e Ângela relataram que gostam de ler uma variedade de gêneros de leitura. Mas no momento estão centradas na leitura dos textos exigidos na universidade. Maria demonstra ainda ter práticas de letramento relacionadas às redes sociais, Facebook, WhatsApp e Twitter. Ângela também faz leitura em redes sociais e blogs. João, aparentemente, é o que mais usa a internet para práticas de leitura e interação: conecta-se muito pela internet para ler assuntos dos quais gosta em *sites*, ler e escrever *e-mails*, navegar pelo Youtube. Geraldo, por sua vez, relata apenas utilizar com mais frequência o WhatsApp, ou seja, apesar de uns utilizarem mais a internet e diversas redes sociais, todos consideram tais práticas também como leitura.

Para atender à demanda de leitura na universidade, temos a impressão de que os estudantes com cegueira e baixa visão, até o momento de iniciar a leitura dos textos, precisam percorrer um “caminho” mais longo, pois necessitam pesquisar sobre o tema de leitura na internet, buscar livros em formatos acessíveis e solicitar a adaptação do material. Essas etapas que

antecedem a leitura podem acontecer com o auxílio do professor, com o apoio dos profissionais do Setor de Acessibilidade ou mesmo sozinhos. Isso mostra certa dependência se comparado com a pessoa vidente, que parece dispor de menos tempo para acessar o livro e a leitura.

Ainda em relação à leitura, Maria parece demonstrar uma preocupação quanto à diversidade de leituras que realiza comparada às de seus colegas videntes. Assim, Maria evidencia a falta de acessibilidade no acesso aos livros, apontando a desigualdade ao acesso de bens culturais (BOURDIEU, 2002): *“eu, particularmente, em relação aos meus colegas que enxergam, sei que eles podem ler muito mais que eu, porque tem mais leitura aí disponível, que está acessível para quem enxerga [...]”*.

Quanto à leitura, Ângela *“eu acho que a fase em que eu mais li foi depois do fim da escola, ou mais ou menos no começo do Ensino Médio”* e João *“[...] acho que até talvez depois do ensino médio, a gente não ficava só preso naquela coisa de colégio [...]”* concordam que, à medida que perpassam os níveis de ensino, o estudante parece ter mais liberdade de escolha para decidir o que ler. Isso porque a escola legitima um único letramento, ou seja, o letramento escolar, decidindo o que é mais adequado ler (STREET, 2014).

Ainda sobre a leitura, os discursos de Ana e João indicam outros espaços sociais em que comunidades leitoras parecem compartilhar os textos lidos, possibilitando momentos para discutir, expor sua opinião e incentivar a leitura. Assim, as ações coletivas, como a organização do clube de leitura e o trabalho individual de voluntária, como o de ledora, parecem democratizar o acesso à leitura e ao livro.

5.2.6 As diferentes formas de leitura

Episódio 19: Maria comenta sobre sua leitura.

“[...] preferindo hoje em dia a leitura falada, mediada por sintetizadores de voz. Eu gosto de ler em casa. Como eu leio ouvindo, digamos assim, então à noite facilita a concentração porque está mais silencioso.”

“[...] Já tentei várias coisas, tentei marcar ele, marquei com os conceitos de cor, fiz umas separações, quebras de textos para separar as coisas. Não tem essa opção lá nas configurações do NVDA, então eu tenho que se eu quiser, tenho que criar um jeito disso, de fazer isso, então eu quebro os parágrafos em vários, quebro em várias frases digamos assim

e vou ouvindo uma por uma porque tem umas frases gigantescas, meu Deus, uns negócios de gigantes. Isso é uma estratégia que eu faço com os textos”.

“[...] assim você vai lendo, construindo seu raciocínio, então eu faço isso, mas não está suficiente. Eu percebi a dificuldade mesmo quando eu fui tentar construir um texto e daí procurar as coisas nele, os conceitos que eu queria, definições, anotações e não achava. Porque, por exemplo, quando a gente pesquisa, você tem lá no word aquele campinho de localização e você digita tal palavra, aí eu vou digitar, por exemplo, a palavra ‘percepção’, percepção tem literalmente milhares de vezes escritas, como é que eu vou achar a definição que eu quero, então a alternativa que para mim tá sendo bem custosa trabalhar, foi criar vários arquivos [...]”

“Eu praticamente não leio aqui na universidade porque uma que eu teria que trazer o computador, eu acho ele pesado, ele é um pouco grande. [...] Às vezes eu trago o Ipad que é da biblioteca para ler algum texto ou outro, ou alguma coisa no celular, mas muito pouco, porque teria que fazer isso com fone e eu não tenho muita disposição pra ficar ouvindo com fone, até por causa mesmo dos ambientes.[...] não gosto muito de usar fone de ouvido, dói meu ouvido quando fico de fone por muito tempo.

“[...] o livro principal da minha pesquisa é um livro de 600 e poucas páginas, eu tô com dificuldade de encontrar as coisas que quero dentro dele, pelo tamanho né. [...] tudo que eu praticamente quero ler em relação a minha pesquisa eu tenho que pedir para digitalizar, tudo não, mas boa parte encontro coisas na internet, mas livros mesmo, os livros bons mesmo que eu preciso não tem em formato digital, então é sempre uma dependência de algo que não sou eu né, vamos disser assim, não posso ir na livraria comprar um livro, e na biblioteca pegar um livro simplesmente abrir e ler, então essas coisas me deixam um pouco... insegura em relação ao curso, por ser justamente um curso que tem muita leitura. Mas é óbvio que também foi uma escolha minha, então tem sempre essas coisas, tem a parte que é sua, a parte que é da instituição, do que tá aí dado, né [...]”.

“eu compartilho as leituras com alguns amigos em especial, mas em sala de aula não”.

“eu leio silenciosamente e individual, geralmente, de noite, madrugada”.

“Geralmente eu tento fazer anotações no computador mesmo, porque eu sou muito distraída e às vezes é difícil se é um texto muito longo às vezes eu me sinto muito perdida e aí eu tenho que tentar manter o foco de alguma forma”.

“Eu discuto os textos com as amigas mais próximas”.

“É difícil achar alguns textos em formato digital e seria mais difícil ainda em braile, porque teria que achar e fazer né, mas ... é bem difícil assim alguns textos ou é difícil achar ou quando acha tá uma qualidade muito ruim ou ... Ah, quando é literatura eu leio inteiro, mas às vezes quando é alguma coisa mais técnica geralmente eu olho o que eu preciso naquele momento. [...] eu tento procurar na internet e aí se tiver disponível mesmo que seja em condições ruins eu geralmente levo no AAI ou vejo alguma forma, mas tem alguns casos que comprando mesmo, mas aí é muito caro porque esses livros científicos né, são muito caro, às vezes nem existe no formato digital mesmo sendo obrigatório existir”.

Episódio 21: Geraldo comenta sobre sua leitura.

“vou tentar caçar áudio livros sobre esses assuntos, que são livros mais de divulgação ou filosóficos sobre a parte da física, então deve ter algo de áudio livro. [...] não uso nenhuma técnica. É mais a parte do leitor que pra minha área ainda é bem ruim. Fórmulas o leitor costuma travar, o programa não conhece símbolos [...]. Aí nesses casos se eu não conseguir fazer ampliação, sim, eu tenho que pedir ajuda para alguém ler[...]. Familiares, minha mãe normalmente que ajuda”

Episódio 22: João comenta sobre sua leitura.

“[...] descobri que não tinha perfil, apesar de gostar, não tinha perfil pra advogar, porque depois eu queria ser juiz, mas aí todo mundo se acabando de tanto estudar e se batendo para entrar na OAB, mesmo pessoa cega... se conseguirem terminar o curso de Direito eles não exercem a profissão, então eu fui pra outra área que eu pudesse ter mais né... tipo, melhor desempenho... eu pudesse desempenhar na minha

área.[...] o curso de Gestão de TI é a distância então eu ia para Universidade para nada, só para fazer prova, uma vez por mês eu ia para lá fazer as provas [...]a gente fazia tudo no Moodle, então era bem tranquilo. Tinha tutoria individual, a gente tinha o fórum que lá gente debatia os módulos e alguns casos tinham webconferência, mas eu tive dificuldade pela forma que o professor passava o conteúdo. Eu sempre tive apoio da sala da acessibilidade, sempre mandavam o PDF já tudo correto, com as descrições de imagem ou alguma coisa caso fosse necessário [...]”

“ prefiro ler assim no silêncio, ler quietinho, pego o livro e leio sozinho. [...] eu leio sempre que eu estou disponível, às vezes eu venho para cá, to lendo não um livro, mas alguma notícia, alguma coisa. [...]leio em casa, no quarto, leio quando to parado sem fazer nada, to lendo nem que seja um e-mail, alguma coisa [...]”

Os discursos dos estudantes universitários parecem evidenciar as diferentes estratégias que cada um utiliza na leitura. Assim, podemos inferir que não basta utilizar o recurso acessível (recurso digital, audiolivro, braile) para se ter “acesso” ao material de leitura. Dependendo do gênero textual, do objetivo da leitura, do suporte e do tempo disponível para ler, as pessoas com cegueira e com baixa visão possuem modos diferenciados para as funções com a leitura.

Dessa maneira, ao mesmo tempo que Maria demonstra preferir a leitura falada, ou seja, a luz em voz alta, busca uma forma de se adequar a essa leitura. Isso quer dizer que “não é somente o suporte que deve adaptar-se ao corpo, mas este também deve conformar-se à leitura” (PASTORELLO, 2015, p. 39).

Segundo Pastorello (2015, p 47), “não é a modalidade em si (em voz alta ou silenciosa) que determina a função e os efeitos da leitura, mas a relação do leitor com o texto, ou seja, como é determinado a produção de sentido”. Toma-se como exemplo as estratégias diferenciadas que Maria destaca para a leitura com fins de aprendizagem (quebrar e ouvir um parágrafo por vez). Isso evidencia que o sentido do texto vai além do uso de recursos acessíveis.

Ângela e João preferem a leitura silenciosa. Ângela, contudo, precisa utilizar estratégias específicas para seu perfil leitor, bem como sua forma de apreender o conhecimento, como a dificuldade de manter a atenção em textos longos.

O que vemos é que a participação das pessoas com cegueira em eventos de leitura implica também sua disposição às estratégias necessárias

para que esse evento ocorra. Os sujeitos da pesquisa referem dificuldades com textos longos. Textos esses que, diferentes dos videntes, não podem sublinhar, “dar uma olhada geral e passar mais para frente”, embora possam parar o áudio. Mas a velocidade da leitura não depende deles, e sim de um leitor. É algo externo a eles do qual eles precisam se apropriar nessa inter(ação): autor/leitor em voz alta/ leitor (pessoa com cegueira ou baixa visão participando dessa leitura).

Assim, as diferentes formas de leitura vêm ao encontro do que afirma Chartier (2001, p. 82): “as modalidades ou os estilos de leitura podem ser estabelecidos em função da sonorização do material lido, compondo então a leitura silenciosa e a leitura em voz alta”.

Podemos inferir ainda que Maria, ao escolher um tipo de leitura, ou seja, o que irá ler, “*Ah, quando é literatura eu leio inteiro, mas às vezes quando é alguma coisa mais técnica geralmente eu olho o que eu preciso naquele momento*”, parece demonstrar a corporeidade do leitor em que, nas palavras de Pastorello (2015, p 38), “na leitura, jogam o corpo daquele que lê e o corpo do escrito”.

Geraldo, por sua vez, parece ainda estar buscando novas formas de leitura. Assim, o estudante está se familiarizando com os recursos acessíveis.

Sobre essas diferentes formas de leitura, citemos o caso do João, que participou de vários concursos em que buscou um modo eficaz de estudar com os amigos. A respeito das leituras realizadas no curso de Gestão de Tecnologia da Informação, João recebeu o suporte da “*sala de acessibilidade*” para receber os textos em tempo hábil para ler e acompanhar a aula, mas achou “*um pouco cansativo*” ler esses materiais. Sobre essa questão, podemos inferir que o cansaço deve-se ao fato de estar tendo contato com nova área de estudo, ou pela falta do prazer da leitura, pois pode estar realizando as leituras para trabalhos acadêmicos, visto que não estudou a área que gostaria de seguir.

João destaca um ponto interessante acerca da leitura. Após a conclusão do ensino médio, teve mais liberdade para escolher o que gostaria de ler. Assim, João parece evidenciar o quanto a escola legítima o que é adequado ler e escrever, privilegiando certas práticas de leitura em detrimento de outras consideradas populares e inferiores (STREET, 2007).

No entanto, se por um lado, após o estudante ter concluído a escolaridade, há certa liberdade na escolha da leitura, com o ingresso na universidade, vemos que a leitura fica voltada às disciplinas cursadas, bem como ao tema de pesquisa.

Maria e Gustavo parecem concordar que a demanda de leitura aumenta com o ingresso na universidade. Na opinião desses estudantes, cada

disciplina exige leituras específicas de uma área de estudo. Com isso, vemos que a universidade, tal como a escola, é uma agência de letramento, elas instituem práticas de leitura que valorizam os gêneros acadêmicos – também ideologicamente marcados nesse *locus* (STREET, 2007).

Vale ressaltar que Maria demonstra uma preocupação a respeito das leituras na universidade, evidenciando a desvantagem no que compete à leitura em relação às pessoas videntes. A desvantagem mencionada pela estudante reside na dificuldade de ter acesso ao material escrito, de utilizar um recurso tecnológico que favoreça a leitura e de depender de outra pessoa para, por exemplo, realizar adaptações no material escrito. Ou seja, a pessoa com deficiência visual acaba por ter desvantagens, não por suas condições biológicas, mas por condições de acesso aos bens culturais.

Quanto às práticas de leitura realizadas por Geraldo na universidade, por estar frequentando a primeira fase da graduação de um curso da área das Exatas, das quatro disciplinas que está cursando, três são de cálculos e uma disciplina é mais teórica. Desse modo, até o momento, a demanda de leitura está relacionada com a Matemática, pois *“em geral são fórmulas que não tem nada a ver com palavras”* e com a Física, na qual a parte teórica envolve *“bastante leitura”*.

Acerca da leitura na Matemática, sabemos que, na área de ciências exatas, entre outras questões, contempla a interpretação de fórmulas matemáticas, apesar de Geraldo considerar que esse tipo de leitura *“não tem nada a ver com palavras”*. Ao que parece, os leitores ainda não são programados para lerem todas as fórmulas. Contudo, ele afirma que ainda não leu algum livro na universidade. A pouca prática de Geraldo na leitura na escola parece ter uma continuidade na universidade, ou seja, ele parece continuar sendo um mesmo leitor, um leitor com poucas práticas.

5.2.7 Biblioteca universitária: a acessibilidade e a circulação de livros

Episódio 23: Maria comenta sobre a biblioteca e a acessibilidade na Universidade.

“lá em cima não tem computador para todo mundo que tenha algum programa de acessibilidade, então aí se você quer procurar um livro. [...] procurar os livros nas estantes, essas coisas, não tem como fazer isso porque não consigo vê-los.”

“eu frequento mais ... muito mais para fazer a solicitação de materiais que eu preciso. Solicito a digitalização ao invés de pegar o livro, daí eles mesmos lá da biblioteca pegam um livro para digitalizar.”

Eu tenho iPad emprestado de lá ... fico com ele durante todo o semestre”.

“Uma dificuldade às vezes de se localizar na própria página [site da biblioteca], entender digamos assim, como é que a página funciona. Mas essa é uma dificuldade que eu tenho de modo geral com sites que eu não conheço, então não é uma particularidade deste site”.

Episódio 24: Ângela comenta sobre a biblioteca e a acessibilidade na Universidade.

“[...] mas não para sentar e estudar, eu acho que talvez tenha a ver com o ambiente da biblioteca não ser muito amigável, acessível. [...] conversar sobre alguma questão mais específica, para pegar algum material, para falar, por exemplo, de algum texto. [...] solicito os textos das disciplinas. Eu faço o empréstimo dos materiais do AAI como o Ipad, linha braile [...]”

“o site é bem acessível”.

Episódio 25: Geraldo comenta sobre a biblioteca e a acessibilidade na Universidade.

“Eu conheci a Biblioteca Central, só de passagem e o AAI. [...] o professor já solicitou uma adaptação de um trecho de um livro para ver se eles conseguem passar para o leitor”.

Episódio 26: João comenta sobre a biblioteca e a acessibilidade na Universidade.

“[...] eu sempre tive apoio lá da sala da Universidade em que estudei, que era a sala de acessibilidade ... sempre mandavam o PDF já tudo correto, com as descrições de imagem ou alguma coisa caso fosse necessário. [...] eu fiz um semestre de direito que era o que eu queria fazer, todos os textos eram passados para essa sala de acessibilidade que fazia a digitalização lá e me entregava o arquivo DOC e tal, mas aí eu não continuei o curso, tranquei o curso para fazer gestão de TI”.

“[...] eu só tenho acesso aos livros lá da Dorina, e tem aqueles audiobooks que vem, daí a gente tem uma planilha lá que tem todos os

livros disponíveis, então a gente só pega, escreve um e-mail e solicita o livro tal, tal, tal e eles mandam e pronto”.

Quanto à Biblioteca Universitária (BU), as falas de Maria apontam certa dificuldade para ter acesso a recursos que permitam oportunidades iguais para utilizar esse espaço da universidade. Para Maria, a questão central está na impossibilidade de utilizar os computadores da Biblioteca Universitária, pois estes não possuem um programa acessível que ofereça condições, por exemplo, de consultar o acervo. Assim, a universitária precisa utilizar os computadores do Setor do Ambiente de Acessibilidade Informacional que, apesar de serem disponibilizados no espaço comum da biblioteca, ainda estão localizados distantes da parte central da biblioteca, ou seja, no andar térreo, pois ficam próximos ao Setor de Acessibilidade Informacional para facilitar a utilização desses recursos digitais.

Apesar de a biblioteca universitária possuir o Setor do Ambiente de Acessibilidade Informacional que atende os estudantes com cegueira e baixa visão, a inclusão de todos os universitários em um mesmo setor (inclusivo) ainda precisa acontecer de forma igualitária. Percebemos que o Setor de Acessibilidade Informacional vem promovendo mudanças para minimizar as barreiras atitudinais e informacionais enfrentadas pela pessoa com deficiência. Atualmente, a pessoa com deficiência visual compartilha do espaço comum de qualquer estudante na biblioteca. Ou seja, antes o espaço de estudo da pessoa com cegueira, surdocegueira e baixa visão ficava dentro da sala desse Setor; hoje “entende-se que esse espaço tem de ser junto com o estudante que não tem deficiência” conforme as palavras do chefe de atendimento do Setor de Acessibilidade na biblioteca universitária.

Apesar de esse espaço de estudo para pessoas com deficiência ser transferido de “lugar”, ele continua próximo ao Setor de Acessibilidade Informacional para facilitar o acesso dos estudantes com deficiência aos computadores que possuem os programas acessíveis, pois o espaço da biblioteca ainda não é acessível para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, a biblioteca poderia prover recursos, como a instalação de computadores com programas acessíveis, para que os estudantes com cegueira e baixa visão pudessem desenvolver as atividades acadêmicas em todo o espaço da biblioteca, em vez de serem disponibilizados “próximos” ainda ao setor específico para atender esse público.

Outra dificuldade que Maria mencionou referente à biblioteca reside no fato de não conseguir localizar os livros nas estantes, pois as tarjas fixadas nas prateleiras são visuais. Assim, a universitária precisa pedir auxílio para os profissionais que atendem na Biblioteca Universitária, para algum colega ou para alguém do Ambiente de Acessibilidade Informacional.

Quanto a essa situação, sabemos que, em algumas bibliotecas, uma das funções atribuídas ao bibliotecário ou ao estagiário consiste em auxiliar o estudante para localizar determinado livro, ou mesmo pegar o material da estante. Mas o problema está na dependência permanente que essa atitude pode gerar para as pessoas com cegueira e baixa visão, visto que nem todas as bibliotecas tem o mesmo procedimento.

Podemos questionar de que forma a pessoa com cegueira e baixa visão, por exemplo, consegue ter autonomia para localizar e retirar os livros nas estantes da biblioteca? Ter acesso ao computador para consultar o livro e/ou autor de que necessita? E se ela não ler braile, que seria uma possibilidade de escrita na ficha catalográfica, ficaria dependendo sempre de uma pessoa?

Ainda sobre a biblioteca universitária, a fala de Ângela parece destacar outro aspecto relacionado à acessibilidade nesse espaço acadêmico, que pode estar relacionado à inclusão de estudantes com cegueira e baixa visão na universidade. A partir da fala de Ângela, temos a impressão de que seu sentimento com relação à utilização da Biblioteca Universitária passa ainda pelo enfrentamento de "brigar" pelo espaço que é seu também, pelo direito de ir e vir nesse lugar, pela liberdade de escolha, pelo direito de participar democraticamente desse ambiente e de ter "voz".

Desse modo, o sentimento parece ser como se o espaço fosse só para os videntes. Assim, a expressão "*não ser muito amigável, acessível*", nesse contexto, pode remeter à interpretação de que o ambiente não está possibilitando a autonomia e independência aos estudantes, de modo a atender, em igualdade de condições, a todos os universitários que utilizam a Biblioteca Universitária.

Sobre o acesso à biblioteca, parece que Geraldo e João não foram motivados a frequentar esse espaço, pois parece que a biblioteca nunca se configurou como um espaço de estudo para esses universitários. Diante disso, vale refletir sobre o público que as bibliotecas buscam atender, procurando firmar os serviços e recursos dentro de uma política inclusiva. Dessa forma, podemos pensar até que ponto as bibliotecas, como a Biblioteca Universitária, são consideradas um espaço inclusivo. É como se esses sujeitos com cegueira e/ou baixa visão fossem "excluídos em potencial", ou seja, conforme Bourdieu (2001), tenta-se incluir aqueles que estão "excluídos" enquanto estes permanecem marginalizados dentro da instituição de ensino.

Especificamente sobre o Setor do Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI) da Biblioteca Universitária (BU), percebemos que Maria, Ângela e Geraldo utilizam os recursos e serviços oferecidos por esse setor. A partir das falas desses sujeitos de pesquisa, observamos que esse

setor da biblioteca é importante para que as pessoas com cegueira e baixa visão possam ter acesso ao livro, aos diferentes materiais de leitura e aos recursos tecnológicos. Do mesmo modo, João parece valorizar os serviços prestados pelo Setor de Acessibilidade em que estudou na universidade privada “[...] eu fiz um semestre de direito que era o que eu queria fazer, todos os textos eram passados para essa sala de acessibilidade que fazia a digitalização lá e me entregava o arquivo DOC e tal, mas aí eu não continuei o curso, tranquei o curso para fazer gestão de TI”.

No entanto, a partir da fala de Maria, temos a impressão de que a estudante reconhece o Setor do Ambiente de Acessibilidade Informacional como um lugar para ela, mas não percebe a BU como um espaço para ela também.

Quanto ao Setor do Ambiente de Acessibilidade Informacional, ressaltamos que faz parte da BU; esse Setor vem buscando formas de melhorar o atendimento da pessoa com deficiência, o que é por direito legal, mas temos a impressão de que ainda precisa haver um trabalho conjunto e efetivo com a Biblioteca, visando à acessibilidade em todo o espaço da biblioteca.

Outro ponto a destacar sobre a solicitação de materiais nesse Setor é que a fala de Maria parece evidenciar a dificuldade em acessar os livros na BU, pois a universitária, quando solicita a digitalização dos textos, os próprios profissionais do Setor pegam os livros ou os professores solicitam a adaptação de textos ou de capítulos de livros, ou seja, os docentes que têm acesso ao livro.

Em relação às adaptações de textos, verificamos que existem ainda alguns entraves para a realização deste trabalho, pois, dependendo do curso de graduação, como é o caso das ciências exatas, pode ter um elemento, por exemplo, a fórmula matemática, que dificulta a adaptação completa do texto. Mas os profissionais desse Setor procuram deixar o material mais “limpo” e acessível na leitura: “*fórmulas o leitor costuma travar, o programa não reconhece símbolos [...]*”, possibilitando ao estudante ler o texto utilizando o leitor de tela.

Assim, o Setor do Ambiente de Acessibilidade Informacional (AAI) busca dar o suporte necessário para que os universitários tenham acesso à leitura e aos livros. Como é o caso do empréstimo de equipamentos de Tecnologia Assistiva, como a lupa eletrônica, o notebook e o *iPad*. Além da adaptação de textos no formato digital, de acordo com o que assegura o direito aos sistemas de tecnologias da comunicação e informação (BRASIL, 2008), especificamente, no que concerne ao direito à leitura e acesso ao livro.

Diante do exposto, vemos que, além da biblioteca e do Setor de Acessibilidade Informacional, há outros espaços que possibilitam o acesso

aos livros e à leitura. Como é o caso de instituições, por exemplo, a Fundação Dorina Nowill, que disponibiliza o acervo de livros em braile, ampliado ou em áudio. *“Eu só tenho acesso aos livros lá da Dorina, e tem aqueles audiobooks que vem, daí a gente tem uma planilha lá que tem todos os livros disponíveis, então a gente só pega, escreve um e-mail e solicita o livro tal, tal, tal e eles mandam e pronto”*.

Com relação à leitura e à circulação de livros, a biblioteca deve atender às necessidades de todos os estudantes inseridos nos níveis educacionais. Possuir um acervo que abranja diferentes áreas de estudo; disponibilizar diferentes suportes de leitura, por exemplo, o impresso, o ampliado, o digital e o braile; oferecer recursos tecnológicos para leitura, como lupa eletrônica, programa de leitor de tela e leitura em áudio; atualizar o usuário sobre as novas aquisições da biblioteca; incentivar o estudante para usufruir desse ambiente que é de direito também da pessoa com deficiência.

5.2.8 Inclusão ou exclusão na sala de aula?

Episódio 27: Maria comenta sobre sua trajetória educacional.

“[...] entre o pré-escolar e primeira série fiquei nessa escolinha, eu aprendi a ler nessa escola, eu acho que tinha seis anos, mas os professores eram despreparados e eu sofri bastante nesse processo de aprendizado. Depois da primeira série, fui para outro colégio e fiquei lá até ensino médio ... eu tinha sempre um colega do lado que me ditava a matéria do quadro e assim eu ia copiando, eventualmente algum professor me explicavam o conteúdo que eu não conseguia entender. [...] eu sempre tive muita dificuldade com matemática, mais tarde química, física ... foram disciplinas muito difíceis para eu entender, mas era sempre a relação de eu ter um colega do lado, os professores nunca estavam preparados. [...] os professores quase que não assumiam, não me assumiam como aluna que precisava de um recurso diferente, no máximo uma prova ampliada ou alguma coisa assim. Mais no ensino médio que eu comecei a ter ajuda de alguns professores, mas era fora do horário de aula, eu ia na casa delas, muitas vezes em aulas particulares”.

“[...] aprendi muita coisa em casa, minha família ajudou muito em casa nesse sentido de que a escola não dá conta.

“[...] na universidade, geralmente, as aulas são expositivas, os professores escrevem pouco no quadro, mas quando escrevem no quadro,

eles geralmente esquecem de falar o quê que estão escrevendo, esse tipo de coisa, exceção a professora que eu tive esse semestre, ótima. [...] tive muita dificuldade nas disciplinas de lógica porque são traduções e outras de linguagem artificial para o português, não consegui acompanhar e tentei de novo, o primeiro professor com qual tentei era bem inacessível, sempre dizia que não sabia o que fazer, mais tarde tentei com outro e ele era ótimo, escrevia as coisas bem grandes para dar para eu ler, ele acabou me dando aula separado, individualmente, então ele explicava o conteúdo só para mim. [...] Eu consegui participar muito bem por causa da professora que acolhia muito bem o que a gente, aluno falava né [...].”

“me senti excluída muitas vezes, porque as coisas elas são pensadas para quem vê, desde quando tão entregando alguma coisa, um texto, quando não aceitam que demore mais tempo para fazer as coisas [...]. Acho que tem ainda na universidade essa questão do tempo, porque para tudo você precisa ficar pedindo, quase implorando mais tempo, explicando essa situação, como se não fosse uma situação já dada, prevista, aí você precisa entrar com recursos legais, digamos assim, mais começar a apelar por ‘ah, eu tenho direito pela lei disso e daquilo’, pedidos desse tipo que é desgastante então há sim um tipo de exclusão”.

“[...] Fora que tem que ler várias vezes a mesma coisa para entender, isso mesmo pela dificuldade de interpretação dos assuntos, mesmo que daí é para todo mundo, então tem isso do tempo que é uma dificuldade bastante grande que acho que tem ainda na universidade”.

Episódio 28: Ângela comenta sobre sua trajetória educacional.

“[...] naquela cidade onde eu morava, no Paraná, não tinha assim, educação inclusiva, entre aspas, para eu entrar na primeira série, não tinha boas condições digamos assim, as pessoas queriam aquelas coisas de ‘Ah, você só fica ouvindo’”. Naquela época era difícil ter variedades de livros, não tinha muito o que você escolher, depois de alguns anos começou a chegar mais, mas naquela época, tinha assim um mês aparecia o livro, aí aparecia outro, e quando vinha era para adolescente, vinha sei lá, O Cortiço, eu não ia ler com dez anos. O livro didático nunca vinha a tempo ou, às vezes, vinha dois anos depois o livro, ou às vezes vinha uma parte e depois não vinha nunca mais nada[...].”

“Eu acho que no ensino fundamental além dessa coisa de assim, eu tenho que pegar um livro na biblioteca e ficar lá morrendo para ler com a lupa porque eu também não tinha essa consciência de que eu poderia exigir os livros, né, eu tentava dar um jeito”.

“Em geral, os professores nem se preocupavam com essa coisa de material, maioria nem faziam nada, mas no Ensino Médio eu tive uma professora que se preocupava em ampliar alguns livros que ela achava interessante, era a professora de Língua Portuguesa, porque aí tinha aquela coisa de ler e contar o livro, mas a maioria não se preocupava muito em garantir que eu conseguisse achar um livro que eu pudesse ler. Na verdade, ela já tinha me dado aula antes, mas aí acho que foi na oitava que ela pegou mais esse compromisso, ‘não, porque você não está tendo livros para ler vamos resolver isso”.

[...] na universidade, no geral, a área em que estudo não é muito visual, mas as pessoas transformam ele, acaba tendo muito esquemas, muito gráfico, e às vezes os professores quando passam isso na sala eles ... não têm esse cuidado [...] Geralmente eu peço ajuda na sala mesmo, tipo não estou entendendo, dá para tentar não apontar tanto, mas geralmente não adianta ou eu tenho que pedir ajuda para algum colega, às vezes eu converso com o professor mesmo. [...] em geral os textos são adaptados sim, às vezes é mais difícil adaptar se for como eu disse, esquemas gráficos”

Episódio 29: Geraldo comenta sobre sua trajetória educacional.

“[...] quando pequeno, eu lembro só de ser material ampliado, nada excepcional, nada diferente, sempre ampliado, só. Só entre 8º e 9º ano foi quando o segundo professor começou a ler mais para mim. [...]tinha uma professora que ela mandava os alunos lerem o livro e ela me botava para ler também”.

“os livros didáticos eram enviados já ampliados, mas costumavam demorar um tempo para chegar, eles chegavam mais ou menos no meio de março, ficava lá perdendo uns dois meses de aulas, mais ou menos”.

Episódio 30: João comenta sobre sua trajetória educacional.

“ [...] às vezes tinha dia do livro, dia da leitura, então a pessoa lia e a gente ia acompanhando, menos eu, é claro, pois eu não tinha livros em mãos.”

[...]eu tive problema com raciocínio... gestão estratégica e estatística, eu refiz eu acho as duas matérias um pouco por conta minha, por não ter muita base em matemática e por ter essa deficiência de ensino, e também porque eu achei que tive problemas com professor, porque ele era bom, mas ele não tinha perfil para dar aula a distância porque eu acho que a pessoa tem que ter e saber o material, mas também saber passar a distância e tem pessoas que não conseguem, apesar de serem bons professores. Na universidade, eu pedi para ter acesso a um multiplano, mas eles ‘não, a gente só vai ofertar isso que a gente falou lá no início’, né, que são os PDF e no máximo algum anexo que precise para você, mas a gente não tem o multiplano e não vamos comprar, então eu fiz assim do jeito que deu, apesar de que seria legal fazer com o multiplano pra ter maior aprendizado”.

Ângela aponta três pontos que parecem refletir em sua aprendizagem tanto para acompanhar as disciplinas quanto para realizar as leituras dos textos exigidos na universidade: o sistema de ensino, o acesso ao material de leitura e os aspectos legais.

No que concerne ao sistema de ensino, o relato da universitária sobre as aulas ministradas no curso aponta o modelo autônomo (STREET, 1995) ainda presente nas práticas de leitura e de escrita na educação superior. Assim, no contexto universitário em que predomina esse modelo, vemos que o letramento acadêmico está centrado em habilidades e técnicas. Desse modo, os eventos de letramento vivenciados pela universitária, ou seja, as atividades que envolvem a leitura e a escrita desenvolvidas em sala de aula, por exemplo, aula expositiva, demonstraram que essa técnica utilizada por alguns professores atende o aluno considerado padrão, o esperado no contexto acadêmico.

Assim, a situação em que o professor expõe o conteúdo por escrito, registrando no quadro “*esquema*”, evidencia que o ensino está pautado ainda para uma classe homogênea. O que é evidenciado também pela Maria: “*na universidade, geralmente, as aulas são expositivas, os professores escrevem pouco no quadro, mas quando escrevem no quadro, eles geralmente esquecem de falar o quê que estão escrevendo, esse tipo de coisa, exceção a professora que eu tive esse semestre, ótima*”. Além disso, o desenvolvimento de estratégias e recursos utilizados por alguns professores nesse curso de Graduação revelam que

a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na educação superior não vem ocorrendo de forma efetiva.

Sobre a inclusão Santana et al. (2015, p. 2) escrevem que “uma educação inclusiva efetiva prevê acolhimento e atendimento que dê conta da heterogeneidade de todos os estudantes: não se restringe, portanto, apenas às pessoas com deficiência, mas todos aqueles que ingressam na universidade e precisam de apoio”. Assim, a estudante com baixa visão e demais universitários que podem não estar se beneficiando com essas estratégias de ensino terão as oportunidades educacionais garantidas por lei, transgredidas.

Maria, Ângela e Geraldo relatam também atitudes de professores em relação à inclusão em sala de aula, que parece ter sido pouco presenciada na trajetória escolar desses estudantes. Sobre os professores, Maria relata: “*eu consegui participar muito bem por causa da professora que acolhia muito bem o que a gente, aluno falava né [...]*”, já Ângela, “*eu tive uma professora que se preocupava em ampliar alguns livros que ela achava interessante, era a professora de Língua Portuguesa, porque aí tinha aquela coisa de ler e contar o livro, mas a maioria não se preocupava muito em garantir que eu conseguisse achar um livro que eu pudesse ler*”, enquanto que Geraldo “[...] *tinha uma professora de Ciências que ela mandava os alunos lerem o livro e ela me botava para ler também*”.

Vemos aqui que as atitudes dos professores parecem demonstrar o “olhar” para o aluno, com potencial para ampliar os conhecimentos, ler, escrever e participar ativamente das atividades propostas em aula. Assim, o olhar para a pessoa com deficiência recai sobre o sujeito, para além da deficiência. Isso porque, na perspectiva do Modelo social da deficiência, a deficiência é vista enquanto uma característica identitária do sujeito (DINIZ, 2007).

Outro ponto levantado por Ângela é em relação à dificuldade de acessar os materiais de leitura e, conseqüentemente, o não cumprimento da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que prevê, no capítulo IV, referente ao Direito à Educação, artigo 28, cláusula XII: “*oferta de ensino de Libras, do Sistema Braille e de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação*”. Geraldo menciona também a dificuldade nos recursos de acessibilidade: “*os livros didáticos eram enviados já ampliados, mas costumavam demorar um tempo para chegar, eles chegavam mais ou menos no meio de março, ficava lá perdendo uns dois meses de aulas, mais ou menos*”.

João, por sua vez, relata também a dificuldade de receber materiais adaptados para melhor compreender o conteúdo ensinado: “*eu pedi para ter*

acesso a um multiplano, mas eles só ofertam materiais em PDF e no máximo algum anexo que eu precise". O processo de ensino parece estar centrado em torno do texto escrito, sem a preocupação de diversificar as estratégias de ensino para atender à heterogeneidade de uma classe escolar. O material concreto, no caso, o multiplano, pode ser um recurso acessível para qualquer aluno que tenha necessidade de, primeiramente, trabalhar com material concreto para ter condições de abstrair conceitos.

Outra questão a considerar é que parece que os professores (e a escola) reduzem a inclusão em ações, atitudes e comportamentos, como se a aplicação de uma prova adaptada, a transcrição de um texto, o auxílio do leitor e a mediação do segundo professor pudessem suprir as necessidades educacionais do estudante com cegueira e baixa visão. *"Quando pequeno, eu lembro só de ser material ampliado, nada excepcional, nada diferente, sempre ampliado, só"*, fala Geraldo.

Além disso, no contexto escolar, ainda presenciamos atitudes discriminatórias e preconceituosas com a pessoa com deficiência, por exemplo, a situação vivenciada pela Maria: *"[...] tiveram várias fases que ninguém queria me ajudar e aí as coisas complicaram bastante, teve época que eu não queria mais ir para escola [...]"*. O que demonstra ocorrer na escola, barreiras atitudinais (NUERNBERG, 2009).

Por outro lado, os discursos de Maria e Ângela parecem demonstrar o quanto a pessoa com deficiência e os docentes reforçam a ideia do assistencialismo. Nesse caso, *"[...] mais no ensino médio que eu comecei a ter ajuda de alguns professores, mas era fora do horário de aula, eu ia na casa delas, muitas vezes em aulas particulares, coisas assim, para ajudar a entender um conteúdo ou estudar para prova"*, em que ao mesmo tempo que se tem a "aparente" inclusão, pode estar se configurando a segregação, pois há de se pensar o real motivo do atendimento individualizado. Podemos supor que seja pelo fato de os professores não saberem "lidar" com os alunos que não atendem ao padrão esperado pela escola.

Assim, a fala de Maria *"professores eram despreparados, eram bem despreparados"* parece demonstrar o quanto a instituição escolar mais ou menos homogênea as dificuldades dos estudantes, ou mesmo não os reconhece (BOURDIEU, 2012).

No que diz respeito à falta de preparo dos professores, sabemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) apresenta diretrizes para políticas públicas voltadas à inclusão escolar, mas, no que compete à formação dos professores, parece existir ainda a necessidade de consolidar saberes, práticas e aportes teóricos, visando à inclusão de alunos em todos os níveis de ensino.

No que compete à docência, o documento acerca da Acessibilidade na Educação Superior firma a necessidade de um contínuo processo formativo do professor, bem como os gestores institucionais (BRASIL, 2013), a fim de “receber” esse público-alvo cada vez mais presente no meio acadêmico.

As questões relacionadas ao despreparo do professor, aliadas à discriminação e ao preconceito, parecem refletir nas formas de exclusão vivenciadas por Maria e Ângela tanto na educação básica quanto na educação superior.

Assim, no discurso de Maria, parece estar presente a exclusão dos colegas “[...] na escola sempre um colega me ajudava, mas tiveram várias fases que ninguém queria me ajudar e aí as coisas complicaram bastante, teve época que eu não queria mais ir para escola [...]”, como também dos docentes “os professores quase que não assumiam, não me assumiam como aluna que precisava de um recurso diferente, no máximo uma prova ampliada ou alguma coisa assim”. E excluída com relação as normas da universidade, como por exemplo, disponibilizar o material e delimitar o tempo para realizar um trabalho “me senti excluída muitas vezes, porque as coisas elas são pensadas para quem vê, desde quando tão entregando alguma coisa, um texto, quando não aceitam que demore mais tempo para fazer as coisas [...]”

Como também João: “[...] às vezes tinha dia do livro, dia da leitura, então a pessoa lia e a gente ia acompanhando, menos eu, é claro, pois eu não tinha livros em mãos”. Nesse contexto acadêmico, outra forma de exclusão, que aparece de uma forma velada, é a respeito do que diz Ângela: “eu entrei primeiramente numa turma que tinha aquela coisa de ‘ah, primeira série fraca, primeira série forte’, aí na fraca eu lembro que ficava muito impaciente, porque eu já não tava mais naquele nível, me deixava estressada isso, aí me mudaram para outra série, meio que no meio do ano”.

A separação que a escola faz entre “bons e maus” alunos parece classificar todos os alunos (BOURDIEU, 2001), inclusive, as pessoas com deficiência. E o fato de Ângela ser inserida em uma turma “fraca” parece apontar o quanto que uma pessoa com cegueira é vista como incapaz (NUERBENG, 2017).

Em relação às dificuldades enfrentadas pelo aluno com deficiência visual, Canejo (2018, p. 35) enfatiza que “não podem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem, déficit intelectual ou consequência natural da ausência de visão”. No entanto, se por um lado, esses discursos parecem configurar a exclusão existente em sala de aula, do outro lado, a dependência parece marcar a relação entre as pessoas com deficiência e seus colegas e professores, conforme as palavras de Maria: “eu tinha sempre um colega do

lado que me ditava a matéria do quadro e assim eu ia copiando” e a de João “é muito difícil para ele a leitura em braile e mesmo conseguir em tempo hábil os materiais transcritos, por isso sempre teve apoio de pessoas que eram seus “letores”.

Diante do exposto, as políticas educacionais voltadas à perspectiva inclusiva devem prever recursos de acessibilidade para atender as pessoas com cegueira e baixa visão em todos os níveis educacionais, inclusive, na educação superior, visando à formação continuada dos docentes e de funcionários, como também no aprimoramento de serviços e recursos oferecidos pela Biblioteca Universitária.

6 CONCLUSÃO

Durante muito tempo, quando se discutia sobre a leitura de uma pessoa com cegueira, surdocegueira e baixa visão, o braile era a única possibilidade. A invenção do braile (1825) por Louis Braille em Paris foi um marco importante para essas pessoas. No Brasil, a produção de livros em braile ocorreu em 1863. A publicação da primeira revista em braile do Brasil em 1942, *Revista Brasileira para Cegos*. Anos mais tarde, a inauguração de uma biblioteca de livros em braile, em 1986, no Centro Cultural em São Paulo.

Apesar de mais de cem anos do braile, ainda percebemos que a comunidade de leitores em braile possui dificuldade para acessar a leitura e o livro, bem como utilizar o braile em seu cotidiano, pois, apesar de serem leitores em potencial, ainda há barreiras para o direito igualitário de inserção às culturas do escrito, nesse contexto, ao acesso a portadores de texto em braile.

É interessante ressaltar que, apesar de todo o investimento do governo para o ensino do braile, ainda não existe uma estatística ou levantamento oficial de quantas pessoas cegas utilizam esse sistema de escrita. Diante disso, é relevante conhecer o perfil dos leitores com cegueira que utilizam o braile principalmente para que possamos pensar em ações mais efetivas por cidades e regiões, considerando a grande diversidade socioeconômica, cultural e continental do Brasil. O fato é que faltam pesquisas específicas sobre os leitores em braile.

A aquisição do braile atualmente ainda envolve algumas barreiras atitudinais, comunicacionais e informacionais no contexto acadêmico. A barreira atitudinal é a principal. Isso ocorre quando algumas famílias demonstram certa resistência quanto ao seu aprendizado, considerando que ele legitima a deficiência visual, fazendo com que as pessoas aprendam tardiamente. Além disso, para o aprendizado do braile, é necessária uma profissional com essa formação e espaços especializados, como as instituições, salas de recurso e centros de atendimento, o que envolve também um movimento da família em busca desse aprendizado e ainda uma proposta governamental efetiva, que ofereça à comunidade, em todo o território nacional, ofertas de aprendizagem, produção e circulação de livros, revistas, artigos em braile. A barreira comunicacional e informacional ocorre quando não há textos em braile, não se favorece o acesso das pessoas com deficiências aos vários recursos tecnológicos que poderiam promover sua integração na sociedade grafocêntrica.

Em relação especificamente às formas de leitura em braile, sabemos que, por possuir uma estrutura específica (os pontos em relevo), a leitura é realizada por meio do tato, o que pode tornar um processo mais lento, caso a pessoa não tenha essa habilidade. As características do braile fazem ainda com que o livro fique mais volumoso, difícil de carregar e, até mesmo, de guardá-lo. Se o leitor ainda quiser destacar alguma parte da leitura, precisa utilizar, por exemplo, a reglete e a punção para registrar as partes principais do texto, o que dificulta ainda mais a leitura em braile. Essas questões fazem com que, atualmente, os leitores escolham outras formas de “leitura acessíveis”.

Juntamente com o braile, na era digital, temos possibilidades outras de leitura para as pessoas com cegueira e baixa visão (leitor de tela, leitor em áudio, *e-book*). Os recursos tecnológicos, cada vez mais, parecem ser o meio de acesso ao livro, modificando as formas de inserção às culturas do escrito, tanto das pessoas videntes quanto das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a pessoa com deficiência visual, mediante o uso de outros recursos digitais, como o computador e o celular, tem condições de potencializar a leitura, porém se faz necessário refletir de que forma a posse das novas formas de leitura, leitura digital e a leitura em áudio possibilitam a constituição do leitor.

Dessa forma, esta pesquisa procurou refletir sobre as diferentes formas de apropriação de leitura e escrita de sujeitos com cegueira e baixa visão e, ainda, sendo sujeitos universitários e inseridos em práticas de letramento acadêmico. A partir dessa questão central, as análises dos dados evidenciaram que as pessoas com cegueira e baixa visão utilizaram e utilizam pouco o braile.

Para os sujeitos participantes desta pesquisa, o aprendizado do braile não teve representatividade, pois se tem a impressão de que não concebem o braile como uma possibilidade de práticas sociais de leitura e escrita, principalmente na era digital. As novas tecnologias parecem ter ocupado um lugar privilegiado para o leitor com cegueira e/ou baixa visão em contraste com o braile, que, inclusive, necessita de um aprendizado específico.

Observamos, também, o papel de destaque da família nas práticas de leitura desses universitários, ora acompanhando a vida escolar dos estudantes com deficiência visual, ora sendo seus leitores, auxiliando nas atividades de leitura e escrita, ora copiando os conteúdos aprendidos, ora retomando os assuntos estudados. Ou seja, favorecendo a esses estudantes práticas de leitura e garantindo a transmissão da herança cultural, bem como o acesso aos bens materiais e simbólicos (BOURDIEU, 2002). Talvez esse seja um dos motivos pelos quais esses universitários tiveram “sucesso escolar”

(LAHIRE, 1997) e interesse de ingressar na universidade e tornar o estudo (e a leitura) uma prática diária. É dessa forma que a leitura representa para eles liberdade, autonomia e independência, pois é o meio pelo qual se possibilitam condições para elaborar conceitos, apreender as coisas do mundo e participar das culturas do escrito.

Na educação superior, supõe-se que há uma demanda de leitura que exige do estudante universitário certo domínio das práticas de letramento legitimadas nesse contexto acadêmico. Para isso, a universidade deve estar preparada para receber estudantes que possuam deficiência visual. Uma universidade acessível deve garantir, por exemplo, que a biblioteca ofereça condições para que o estudante frequente regularmente esse ambiente, leia e pesquise na biblioteca, acesse o acervo, realize empréstimos e participe das atividades desenvolvidas nesse espaço da universidade. É fundamental que os funcionários da biblioteca (bibliotecários, estagiários) sejam capacitados para atender o público que frequenta esse lugar, tanto universitários quanto a comunidade de maneira geral (inclusive professores). Nesse sentido, seria interessante que as bibliotecas fossem contempladas também com títulos em formato acessível fornecido pela editora, sem a necessidade de solicitação de um livro específico, considerando o grau de exigências relacionadas ao letramento acadêmico.

Nesse sentido, as leituras exigidas na universidade convocam ao estudante com cegueira e baixa visão as práticas específicas relacionadas às diferentes funções de leitura. Se, de um lado, os recursos digitais favorecem a leitura dos textos exigidos na universidade, por outro, elas legitimam especificidades e, até mesmo, dificuldades encontradas por esses leitores para se apropriarem do conhecimento, tais como: a releitura de passagens dos textos, a interpretação do leitor digital, a velocidade de leitura, dentre outras questões. A leitura para a aprendizagem diferencia-se, assim, da leitura por prazer. A leitura de um texto que se propõe a explicar conceitos, que traz vocabulários novos e novos conhecimentos, é um tipo de leitura que exige muitas estratégias desses universitários, o que envolve um tempo muito maior para essa atividade.

As práticas de leitura dos estudantes com cegueira e baixa visão perpassam pelas leituras exigidas na universidade e vão além do conhecimento científico, pois os discursos de Maria, Ângela e João apontam para uma variedade de leituras (notícia, crônica, biografia, conto, poesia, artigo científico, *blogs* e *sites*), com o intuito de buscar informação, ampliar o conhecimento, manter-se atualizado, ler pelo prazer, como também, por meio de redes sociais (WhatsApp, Facebook, Twitter), interagir, descontraír, participar e expor sua opinião.

Em relação à leitura, Maria parece demonstrar um sentimento de estar sempre aquém dos videntes, “*eu sei que eles podem ler muito mais que eu porque tem muito mais leitura aí disponível né ... que tá acessível para quem enxerga*”. O que parece evidenciar a desigualdade de direito no que concerne à leitura e ao livro. Assim, a autopercepção é de que a leitura deles está em “defasagem” com a leitura dos videntes, considerando que eles têm menos acesso aos livros; logo, isso afeta, de várias formas, sua constituição enquanto leitor.

Primeiramente, pela falta de oportunidade para comprar um livro a qualquer hora do dia, de abrir um livro e imediatamente iniciar a leitura, de ter sempre a obra em suas mãos para ler onde quiser e quando puder e de ler o livro em um tempo razoável para motivá-la a iniciar outra leitura. Além disso, a “voz” de Maria parece expressar o cansaço de ter sempre que “brigar” pelos seus direitos, pelo seu espaço enquanto leitora.

Enquanto que Geraldo parece demonstrar não gostar de ler, apesar de a família ser leitora. Mas não se deve relacionar o “não gostar de ler” diretamente com a sua condição de baixa visão, visto que o estudante universitário com cegueira sempre leu com material ampliado, agora que começou a aprender e a ler com novos recursos tecnológicos. A idade (19 anos) desse estudante pode justificar, em parte, o motivo pelo qual não tem o hábito de leitura. Os jovens dessa faixa etária, de maneira geral, podem demonstrar essa postura frente à leitura, ou seja, não ter o hábito e não gostar de ler. Dessa forma, o estudante universitário parece ainda ter de vencer essa dificuldade (barreira) para iniciar no mundo da leitura.

Com essa pesquisa, podemos verificar também que o contexto acadêmico modifica os leitores e a leitura, considerando que a obrigatoriedade de leituras provocou maior abertura para utilizar os recursos digitais, certa liberdade para “escolher” o que ler (dentro do universo da pesquisa individual de cada estudante), os suportes de leitura (leitura em braile ou digital) e as formas de ler (leitura oral/falada ou silenciosa). Dito de outra forma, cada estudante com deficiência visual pode beneficiar-se dos recursos de acessibilidade de um modo particular, utilizando, por exemplo, os recursos digitais conforme as características, as estratégias de leitura, os hábitos, as práticas de leitura e as necessidades individuais.

É importante ressaltar ainda que não basta ter um *e-book*, há várias questões envolvidas na relação leitor/autor, ledor/ouvinte, leitura falada/leitura em voz alta que evidenciam a complexidade que envolve a leitura em voz alta. Não é simplesmente ouvir, são as formas de “escutar” que se modificam a depender de cada situação, de cada gênero discursivo, de cada objetivo da leitura.

Ao final desta pesquisa, esperamos ter demonstrado a importância dos estudos sobre leitura no contexto da deficiência visual e ainda a escassez de tais estudos e a necessidade de mais pesquisas. Buscamos compreender de que forma os universitários se constituem como leitor e suas práticas de leitura. O que vimos foi que, para esses sujeitos, a leitura também é *multifacetada*. Para esses leitores que possuem práticas de letramento diárias, a leitura tem um valor ideológico que legitima a constituição dessas pessoas enquanto leitores, melhor dito nas palavras de Maria: “*eu acho que a leitura é o que abre a gente para o mundo*”.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ABREU, M. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2006.

AMARAL, L. A. Sobre Crocodilos e Avestruzes: Falando de Diferenças Físicas, Preconceitos e Sua Superação. P. 11-30. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2004. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em: 31 out. 2017.

BATISTA, R. D.; LOPES, E. R.; PINTO, G. U. A alfabetização de alunos cegos e as tendências da desbrailização: uma discussão necessária. **Rev. Cienc. Educ. Americana**, n. 37, 2017. pp. 179-194. Disponível em: <<https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/587/403>>. Acesso em 15 mar. 2018.

BERNARDES, A. O. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Biblioteca: Educação Especial e Inclusiva, 2010. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Acesso em: 6 out. 2017.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Biblioteca Pública: princípios e diretrizes**. Coordenação Geral do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/miscelanea/2015/biblioteca_publica_principiosdiretrizes_edicao2.pdf>. Acesso em 13 abr. 2018.

BOCK, G. L. K.; SILVA, S. C. **Simbologia Braille**. Caderno Pedagógico. Florianópolis: Dioesc, Udesc/Cead/UAB, 2013.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
 _____. **A Miséria do Mundo**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
 _____. **Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
 _____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.
 _____. **Homo academicus**. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.html>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 15 mai. 2018.

_____. **Decreto n. 9.099 de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>>. Acesso em 15 jan. 2018.

_____. **Lei n. 9.610 de 19 de fevereiro de 1998**. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.html>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Revista da Educação Especial**. Secretaria da Educação Especial, Brasília: 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017.

_____. **Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Lei da Acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. **Lei n. 10.753 de 30 de outubro de 2003**. Política Nacional do Livro. Brasília, 2003. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. **Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. **Programa Incluir.** 2005. Edital n. 3 de 26 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article&g>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. **Educação Especial.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17009&Itemid=913>. Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 7 jul. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

_____. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 out. 2017.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Lei n. 10.048 de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10048.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 16 abr. 2018.

_____. MEC. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em 15 jun. 2018.

_____. Ministério da Cultura. **Censo Nacional das Bibliotecas Públicas Municipais.** 2010. Disponível em: <<http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2010/05/microsoft-powerpoint-fgv-ap-minc-completa79.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2018.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. **Educação infantil:** saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. 4. ed. Brasília, MEC: Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2018.

CALDEIRA, J. P. Acordo entre editoras e MPF vai disponibilizar livros em formato acessível. **Jornal GGN,** 19 jul. 2017. Disponível em: <<https://jornalgggn.com.br/noticia/acordo-entre-editoras-e-mpf-vai-disponibilizar-livros-em-formato-acessivel>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

CANEJO, Elisabeth. Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira. Rev. Espaço Acadêmico, Dossiê Educação Inclusiva, n. 205, pp. 35-41, 2018. Disponível em: <www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/.../751375137855>. Acesso em 22 jun. 2018.

CARDOSO, R. É o fim do Braille? Tecnologias facilitam acesso dos cegos ao conhecimento, mas os afastam da leitura pelo tato. **Revista Isto É,** São Paulo, n. 2137, 22 out. 2010. Disponível em: <https://istoe.com.br/107318_E+O+FIM+DO+BRAILE+/>. Acesso em: 20 out. 2017.

CASTELLANOS, V.; CASTRO, C.A. (Org.). São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; PINHEIRO, Cláudia Regina Garcia; FERREIRA, Elise de Melo Borba. O Instituto Benjamin Constant e o Sistema Braille. **IBC**, nº 5. Disponível em: <www.ibc.gov.br/images/.../Nossos_Meios_RBC_RevEE2Out2009_Texto_5.doc>. Acesso em 17 jun. 2018.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. Tradução Osvaldo Biato e Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, A. M. Os modelos contraditórios da leitura entre a formação e o consume. Da alfabetização à cultura de massa. Tradução Bastos, Camara Maria Helena. **História da Educação**, v. 13, p. 35-49, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30532>>. Acesso em 18 dez. 2017.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1990. _____ . **Práticas de Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

_____. **A mão do autor e a mente do editor**. Tradução George Schlesinger. São Paulo: Ed. da Unesp, 2014.

_____. **Formas e Sentido - Cultura Escrita: entre distinção e apropriação**. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.) **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.

DALLABRIDA, M. A.; LUNARDI, G. M. O acesso negado e a reiteração da dependência: a biblioteca e o seu papel no processo formativo de indivíduos cegos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, p. 191-208, ago. 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000200004>. Acesso em: 10 abr. 2016.

DAMIN, M. L.; DODEBEL, V. Tics, sites de redes sociais e a deficiência visual: um entrelace de memórias. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 15., 2015. **Anais...** Salvador: UFBA, 2017. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2925/1241>>. Acesso em: 11 out. 2017.

DAVANZE, R. B.; LOPES, E. R.; ULIANA, G. Alfabetização de crianças cegas e tendências da desbrailização: o que vem sendo discutido sobre o assunto na literatura da área? **Revista de Ciências da Educação**, v. 1, n. 37, 2017. Disponível em: <http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6203.pdf>. Acesso em 15 jan. 2018.

DEFENDI, E. L. **O livro, a leitura e a pessoa com deficiência visual**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill Para Cegos, 2011.

DE LA TORRE, D. G. **O livro além do braille**: aspectos relativos à edição e produção. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-20012015-101252/pt-br.php>> Acesso em 17 fev. 2018.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOMINGUES, C. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual – baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: UFC, 2010.

FERRARI, M. Roger Chartier, o especialista em história da leitura. **Revista Nova Escola**, ed. 220, 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2529/roger-chatier-o-especialista-em-historia-da-leitura>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo RJ, n. 6, p. 23-34, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>>. Acesso em 15 jan. 2018.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Comunicação e expressão, Programa de pós-graduação em Linguística, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89764>>. Acesso em 16 jan. 2018.

_____. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v.35, n.2, pp.215-228, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 4 jun. 2017.

FRADE, I.C.A.S. Suportes, instrumentos e textos de alunos e professores em Minas Gerais: indicações sobre usos da cultura escrita nas escolas no final do século XIX e início do século XX. **História da Educação**, Pelotas/RS, pp. 29-55, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891783>>. Acesso em 15 jan. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **FCEE**. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **CAP- Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual**. Disponível em: <<http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/centros-de-atendimento/cap>>. Acesso em 15 jun. 2018.

GALVÃO, A.M.O. Velhos problemas? Público, acervos, leitura e bibliotecários em cenas da história da biblioteca pública. **Perspectivas em ciência da Informação**, v. 19, p. 221-226, 2014. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2277>>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____. GALVÃO, A.M.O. História das culturas do Escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. p. 218-248. In: MARINHO, M; CARVALHO, G.T.C (Orgs). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva; educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação e Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2007. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>>. Acesso em: 12 out. 2017.

GESSER, M.; NUEMBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/09.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2018.

GONZÁLES, C. J. **Biblioteca acessível**: serviços de informação para usuários com deficiência. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/modulo=akemimetro=4716>>. Acesso em 29 jul. 2018.

HÉBRARD, J. **As bibliotecas escolares entre leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República**. Tradução Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras: 2009.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. IBC. **Revistas em Braille (RBC e Pontinhos)**. 2018. Disponível em: <<https://ibclinguaportuguesa.wordpress.com/revistas-em-braille-rbc-e-pontinhos/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

ÍNDICE DE LETRAMENTO CIENTÍFICO - ILC. **Letramento Científico**: um Indicador para o Brasil. 2014. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/ILC_Letramento-cientifico_um-indicador-para-o-Brasil.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

ÍNDICE DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. **Índice de Alfabetismo Funcional**. 2018. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em 19 jul. 2018.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** 2013. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_uf.xls.shtm>. Acesso em 19 jul. 2018.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder São Paulo: Ática, 1997.

LAVRATTI, A.; FERRARINI, P. **Seus olhos: depoimentos de quem não vê, como você nunca viu.** Joinville: Letradágua, 2002.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-170, 1998. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>>. Acesso em 15 jan. 2018.

LIRA, D. Acessibilidade na educação superior: novos desafios para as universidades. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/659-0.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

LOPES, A.C.A. **Análise De Acessibilidade Para Pessoas Cegas Às Embalagens.** Trabalho De Conclusão De Curso. Departamento Acadêmico de Desenho Industrial, UFTPr. 2015. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3982/1/CT_CODES_2014_2_04.pdf>. Acesso em 22 jun. 2018.

LURIA, A. R. **A construção da Mente.** Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Stella; BORTONI-RICARDO, Maris (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MAGALHÃES, J. Alfabetização e história: tendências e perspectivas. pp.119-142. In: BATISTA, Antônio Augusto; GALVÃO, A. M. O. (Org.).

Leitura, práticas, impressos e letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MARTINS, E. **Manual de redação e estilo.** São Paulo: O Estado de São Paulo, 1990.

MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual:** Aspectos psicoevolutivos e educativos. Tradução Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2010.

MASINI, E. F. S. **Educação e Alteridade:** Deficiências sensoriais, surdocegueira, deficiências múltiplas. São Paulo: Vetor, 2011.

MENDES, E.G.. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v.22, n.57, 2010. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em 15 de jul de 2017.

MILES, B, **Alfabetização de pessoas surdocegas.** Tradução Miriam Xavier. Projeto Horizonte – Ahimsa/Programa Hilton/Perkins. São Paulo,2000.

MINAYO, M. C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007>. Acesso em: 20 jan. 2017.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Biografia coletiva, engajamento e memória: a miséria do mundo. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 259-282, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702009000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 jun. 2018.

MUCCINI, P.; LOPES, J. S. **Estudantes com surdocegueira na universidade:** Promoção de acessibilidade e trajetória acadêmica período de realização da experiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS EM SAÚDE, 1996, Cuiabá. **Anais Eletrônicos.** Cuiabá, 2016. Disponível em: <<http://www.saude.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=NDcwoA%2C%2C>>. Acesso em: 6 out. 2017.

NASCIMENTO, F. A. A. C. **Educação Infantil**; saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla/deficiência sensorial. 4. ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006.

NÚCLEO DE ESTUDOS EM DEFICIÊNCIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Curso acessibilidade e Políticas Públicas na Educação Superior**. Módulo 4. Episódio 2. Publicado em 8 de mai. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CpQfZvapo4&feature=youtu.be>>. Acesso em 16 jun. 2018

NORMAS TÉCNICAS BRASILEIRAS DE ACESSIBILIDADE. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/norma-abnt-NBR-9050>>. Acesso em: 13 out. 2017.

NOVAES, E. C. Aspectos Legais da Acessibilidade Comunicativa para pessoas com deficiência. **Caderno de resumos do 1º Seminário de Pesquisa em Arte, Design e Comunicação**. Governador Valadares: Ed. Univale, 2010. Disponível em: <http://www.univale.br/central_arquivos/arquivos/caderno_sadc.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

NUERNBER G. Rompendo barreiras atitudinais no contexto do ensino superior. 2009. Capítulo IV. p. 153-166. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia. – Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

PASTORELLO, L. M. **Leitura em Voz Alta e Produção da subjetividade**: Um caminho para a procriação da escrita. São Paulo: Ed. da USP, 2015.

PEREIRA, C. A.; LEHMKUHL, K. M. **Guia de Acessibilidade Informacional**. Universidade Federal de Santa Catarina. Biblioteca Universitária, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://issuu.com/rasanf/docs/guia_p__gina_dupla>. Acesso em: 20 out. 2017.

PEREIRA, D. S. **Importância da leitura em Braille para a formação intelectual e cultural das pessoas com deficiência visual versus o livro falado**. Trabalho apresentado no seminário políticas de incentivo à leitura, promovido pela Superintendência de Bibliotecas Públicas da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

PEREIRA, F.J.R. et., al. Condições de Acesso às Pessoas com Deficiência em Instituições de Ensino Enfermagem: Utilização de Redes Neurais Artificiais como Suporte à Decisão. **Rev. Brasil. de Ciências da Saúde**, v. 16, n. 2, pp. 143-148, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rbcs/article/view/10705/7303>>. Acesso em 16 mai. 2018.

PEREIRA, R.A.A Inscrição do sujeito na escrita acadêmica numa perspectiva dialógica. **Fórum linguistic.**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1506-1524, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1506>> . Acesso em 15 jan. 2018.

_____. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99365>>. Acesso em 15 fev. 2018.

PEREIRA, R.A; BRAGA, S. Ler e escrever na universidade: um fazer sócio-histórico-cultural. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 15, n. 2, p. 303-320, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n2/1518-7632-ld-15-02-00303.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2018.

PETRUCCI, A. **Alfabetismo, escritura y sociedad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.

PUPO, D. T.; MELO, A. M.; FERRÉS, S. P. **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006.

OSWALD, M. L. ROCHA, S. L. A. Sobre juventude e leitura na “idade mídia”: implicações para políticas e práticas curriculares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 267-283, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/14.pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Pesquisa Retratos da Leitura do Brasil**. 2015. Disponível em:

<http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_n_o_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

RICARDO, D. C.; SACO, L. F.; FERREIRA, E. L. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **RIAEE**, v. 12, n. 2, p. 1524-1538, 2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083>>. Acesso em: 20 out. 2017.

RODRIGUES, K. S. **Minha história de letramento**: Braille, novas tecnologias e o acesso dos cegos à escrita e ao conhecimento. 2011. Monografia (Especialização em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/39342>>. Acesso em 15 jan. 2018.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist**, v. 38, p. 01-20, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, E.D.; CAMPOS, I.M.; SILVA, M.B.C. **Deficiência Visual**: Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

SANTANA, A. P. A edição de livros em língua de sinais no Brasil e na França: implicações para o acesso do surdo à cultura escrita. **Revista Portuguesa de História do Livro**, v. 37-38, p. 311-344, 2016.

SANTANA, A. P.O.; POTTMEIER, S.; SANTOS, K.P. Mapeamento de produção científica sobre a formação docente na educação especial: da educação básica à superior. In: **XXIII Congresso Brasileiro e IX Congresso Internacional de Fonoaudiologia**: Interdisciplinaridade em Fonoaudiologia. 2015. Salvador/BA. Anais Científicos 2015. 2015. p. 8041.

Disponível em: <http://www.sbfa.org.br/portal/anais2015/>. Acesso em: 10 dez 2017.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa alternativa. Brasília, DF: UFC, 2010.

SASSAKI, R. K. **Qual a grafia correta**: Braille, Braille ou braile? In: CURSO DE TERMINOLOGIA SOBRE DEFICIÊNCIA. Praia Grande: Prefeitura Municipal, Seduc, 15 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1882>>. Acesso em: 3 set. 2017.

SCHWARCZ, L. M. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

SIERRA, M. A. B. **A humanização da pessoa surdocega pelo atendimento educacional**: contribuições da Psicologia histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2010/mangela>> . Acesso em 15 fev. 2018.

SOCIEDADE DE ASSISTÊNCIA AOS CEGOS. **O sistema braile**. 2018. Disponível em: <http://www.sac.org.br/instituto/APR_BR2.htm>. Acesso em: 12 fev. 2018.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/08/115-120-Letramentos-Sociais.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade**, 2003. Disponível em <<http://telecongresso.sesi.org.br>>. Acesso em 10 de novembro de 2003.

_____. **Cross-cultural Approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. Perspectivas Interculturais sobre o Letramento. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59767/62876>>. Acesso em: 3 fev. 2008.

_____. **Literacy and orality as ideological constructions**: some problems in crosscultural studies. *Culture and History*, 2 ed. ,1985.

SOUZA, D.B.L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000300009>. Acesso em 19 fev. 2018.

SOUZA, J.B. As novas tecnologias e a “desbrailização”: mito ou realidade? In: **ANAIS do SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS BRAILLE**, 2001, João Pessoa. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~joana/textos/tecni08.html>>. Acesso em 15 mai. 2018.

SOARES, M. B. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 1985.

VILARONGA, C.A.R; CAIADO, K.R.M.. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Rev. Bras. Esp.**, v. 19, n. 1, p. 61-78, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000100005>. Acesso em 18 fev. 2018.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dow

nload&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192&>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. **Direito Educacional e educação no século XXI** : com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001286/128632por.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2017.

_____. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Paris, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2018.

ZAHAR, C. Os livros resistirão às tecnologias digitais. **Revista Nova Escola**, ago. 2007. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/938/roger-chartier-os-livros-resistirao-as-tecnologias-digitais>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

ANEXO A – Roteiro de entrevista para universitários com cegueira, surdocegueira e baixa visão

I-Dados pessoais

Nome completo:

Idade:

Curso que estuda:

Você pode contar um pouco sobre a sua cegueira, surdocegueira ou baixa visão?

Dados pessoais dos pais

Idade do pai:

Qual o grau de escolaridade de seu pai?

Idade da mãe:

Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

Avó materna:

Avô materno:

Avó paterna:

Avô paterno:

II-História de escolaridade e leitura

1)Onde e como você aprendeu a ler?

2)Com quem você aprendeu a ler?

3)Você gosta de ler?

4)Por que você lê?

5) O que você lê?

6)Quando você lê mais?

7)Onde você lê mais?

8)Você sente dificuldade para ler?

9)Quais dificuldades você tem?

10)Você foi incentivado(a) a ler?

11)Que tipos de texto você nunca teve contato?

12)Você usa a internet? Como você usa? Para quê?

13)Usa a internet para questões de lazer ou de estudo?

14)Você tem redes sociais?

15)Você pesquisa em sites específicos?

16)Sente dificuldade em usar as tecnologias?

- 17)A leitura digital que faz com maior frequência é realizada no computador? No celular? Ou no tablet?
- 18)Lê braille? Em que período de sua vida aprendeu o braille?
- 19)Onde aprendeu o braille? Quem ensinou?
- 20)Você lembra a primeira vez que viu um livro em braille?
- 21)Você já leu alguma obra em braille? Ou outro material escrito em braille?
- 22)Você acha difícil ler em braille? Em que contexto?
- 23)Você sente dificuldade para ler em braille? Por quê?
- 24)Você acha que tem diferença ler um livro em braille ou um livro digital? Ou em áudio? O que você acha que é melhor? Por quê?
- 25)Já leu uma mesma obra em braille e em áudio? Ou em livro digital? Há diferença? Se sim, qual (quais)?
- 26)Com que idade você entrou na escola?
- 27)Como foi sua alfabetização?

III - Período anterior ao ingresso na educação superior

- 1)Como foi sua educação antes da universidade?
- 2)Você frequentava escolas regulares ou especiais?
- 3)Quantos anos passou em cada uma destas escolas?
- 4)Como eram as aulas nas escolas que você frequentou? Como você acompanhava as aulas?
- 5)Você tinha acesso a livros? Que tipos de livros? Ou a outros tipos de materiais de leitura?
- 6)Os professores te ajudavam a ler?
- 7)Como eram as avaliações? Faziam alguma adaptação?
- 8)Em qual fase de sua vida (idade) você mais leu?
- 9)Por que você leu mais nessa fase de vida que citou?

III- História na universidade

- 1)Hoje, após ingressar na universidade, você está lendo com mais frequência?
- 2)O que você mais lê hoje, depois que entrou na universidade?
- 3)Quando você está na universidade, lê mais em que lugar? Na biblioteca? Em sala de aula? Ou em outro lugar?
- 4)Você frequenta a biblioteca da universidade? Se sim, qual (quais) o(s) motivo (s)? Para estudar, ler ou realizar pesquisas? Ou por outro(s) motivo(s)?

- 5) Você enfrenta alguma dificuldade para utilizar a biblioteca?
- 6) Você realiza empréstimos de livros ou outros tipos de materiais disponibilizados na biblioteca? Com que frequência?
- 7) Você consulta o Catálogo Pergamum da biblioteca universitária? Se sim, sente alguma dificuldade?
- 8) O que você lê na universidade?
- 9) Você enfrenta alguma dificuldade para ler na universidade? Se sim, qual (quais)?
- 10) Você utiliza alguma estratégia de leitura para enfrentar os desafios enfrentados na universidade?
- 11) Você consegue acompanhar as aulas na universidade? Os professores disponibilizam materiais? Se sente excluído de alguma forma?
- 12) Você é acompanhado por algum profissional?
- 13) Como participa dos trabalhos em grupo?
- 14) Como você se sente em relação ao curso? As leituras exigidas?
- 15) Como você faz para ler os livros indicados?
- 16) Você recebe os textos e/ou outros materiais trabalhados em aula? De que forma?
- 17) Os textos e/ou outros materiais são adaptados? Se sim, qual a sua avaliação sobre estas adaptações?
- 18) Você costuma compartilhar as leituras que faz? Discute os textos lidos?
- 19) Enfrenta alguma dificuldade para ter acesso ao material escrito na universidade?
- 20) Você lê livros inteiros ou só partes ou os capítulos que lhe interessam?
- 21) Onde adquire material de leitura?
- 22) Qual a sua avaliação sobre a acessibilidade na universidade?

V-Práticas de leitura atuais

- 1) Você lê quando está em casa? Se sim, em que lugar?
- 2) Quais tipos de materiais de leitura você tem em casa para ler? Tem livros, audiobooks, revistas? Tem mais alguma coisa de leitura?
- 3) Quais são os lugares da casa onde você guarda seus livros ou outros materiais de leitura?
- 4) Tem o hábito de comprar livros? Quais? Como escolhe?
- 5) Você já solicitou algum livro em braile, em áudio ou no formato ampliado para alguma instituição que fornece esses tipos de livros? Ou algum outro tipo de material de leitura?
- 6) Você já ganhou livros em braile? Ou comprou?
- 7) Como foi quando você ganhou seu primeiro livro (ou comprou)?

8)O acesso aos livros em braile, livros em áudio ou livros digitais aconteceu somente após o ingresso na universidade ou já teve contato antes?

9)Como foi essa experiência?

10)Alguém te auxilia nas buscas pela internet pelos materiais? Alguém te mostra os materiais novos? Os aplicativos e/ou softwares (programas de computador)?

11)Como você escolhe os aplicativos e/ou softwares? Alguém indica?

12)Você participa de algum clube de leitura? Ou grupo de leitores?

13)Como costuma ler? Em voz alta ou silenciosa? Em grupo ou individual?

14)Dentre aquilo que costuma ler, quais são suas leituras preferidas? O que lê?

15)Com que frequência lê?

VI-Práticas de leitura dos pais

1)Você sabe dizer como foi a alfabetização de seus pais e avós?

2)Sua mãe lia? E o seu pai? E os seus avós?

3) O que sua mãe lia? E o seu pai? E os seus avós? Liam jornais? A Bíblia?

4)Seus pais e avós tinham livros em casa? Se sim, que tipos de livros? Ou tinham outros materiais de leitura?

5)Na sua casa como que era, seus pais liam com você? Contavam histórias? Assistiam somente televisão?

6)Te incentivavam a estudar?

7)Acompanhavam você na aprendizagem? Te ajudavam a estudar? Se sim, de que forma?

8)Hoje, quem lê regularmente em sua casa? O que é lido?

ANEXO B - Questionário sobre práticas de leitura

1) Você gosta de ler?

- sim
 não

2) Você lê mais em qual suporte?

- impresso / ampliado
 digital
 braile
 todos

3) Você realiza leituras na internet?

- sim
 não

4) Você lê para:

- obter mais informação sobre algum assunto
 por prazer
 por obrigação
 para aprender
 para prática religiosa
 Não gosta de ler

5) A leitura digital que faz com maior frequência é realizada no:

- computador
 celular
 tablet

6) Você utiliza recursos tecnológicos de acessibilidade para ler?

- sim
 não

7) Se sim, quais os recursos tecnológicos que utiliza?

- lupa eletrônica
 programa de leitor de tela
 leitura em áudio
 outros

8) Você lê em braile?

- sim

() não

9)Quais tipos de materiais de leitura você tem em casa?

- () romance
- () esporte
- () notícia
- () culinária
- () religiosa
- () curiosidades
- () ciência
- () comédia
- () poesia
- () história em quadrinhos
- () policial
- () Viagens
- () aventura
- () decoração
- () fofoca
- () autoajuda
- () facebook/whatsapp
- () suspense
- () Bíblia
- () infanto-juvenil
- () terror
- () erótica
- () ficção científica
- () educativa
- () biografias
- () Moda
- () Revistas de informação (Veja, Isto É, Época, etc.)
- () Revistas de entretenimento (por exemplo: Cláudia, Contigo, etc.)
- () Revistas femininas/masculinas
- () Revistas especializadas profissionais
- () outros: _____

10)Quais são suas leituras preferidas?

- () romance
- () esporte
- () notícia

- culinária
- religiosa
- curiosidades
- ciência
- comédia
- poesia
- história em quadrinhos
- policial
- aventura
- decoração
- Viagens
- fofoca
- autoajuda
- facebook/whatsapp
- Bíblia
- infanto-juvenil
- suspense
- terror
- erótica
- ficção científica
- educativa
- biografias
- Moda
- Revistas de informação (Veja, Isto É, Época, etc.)
- Revistas de entretenimento (por exemplo: Cláudia, Contigo, etc.)
- Revistas femininas/masculinas
- Revistas especializadas profissionais
- outros: _____

11) Quais as leituras que você NUNCA fez?

- romance
- esporte
- notícia
- culinária
- religiosa
- curiosidades
- ciência
- comédia
- poesia

- história em quadrinhos
- policial
- aventura
- decoração
- Viagens
- fofoca
- autoajuda
- facebook/whatsapp
- Bíblia
- infanto-juvenil
- suspense
- terror
- erótica
- ficção científica
- educativa
- biografias
- Moda
- Revistas de informação (Veja, Isto É, Época, etc.)
- Revistas de entretenimento (por exemplo: Cláudia, Contigo, etc.)
- Revistas femininas/masculinas
- Revistas especializadas profissionais
- outros: _____
- Revistas de informação (Veja, Isto É, Época, etc.)

12) Você já leu algum livro?

- sim
- não

13) Se sim, o que leu?

- livro(s) inteiro(s)
- parte(s) dos livros
- capítulo(s) específico(s)

14) Qual foi o livro que você mais gostou de ler?

15) Como você ficou sabendo desse livro?

- viu na escola/biblioteca

- um amigo lhe falou
- propaganda
- indicação do professor
- viu na livraria
- outros _____

16) Qual foi o livro que você menos gostou de ler? Por quê?

17) Em qual fase (idade) da sua vida você leu mais?

18) Por que você leu mais nessa fase que citou?

19) Com qual frequência você reserva um tempo para a leitura?

-)Nunca
-)Raramente
-)Às Vezes
-)Frequentemente
-)Sempre

20) Quando você lê mais?

-) Durante a semana
-) Fim de semana
-) Feriado
-) Férias
-) Não faz diferença

21) Onde você lê mais?

-) Em casa
-) Em bibliotecas
-) Praças / Praias
-) Locais públicos
-) No trabalho
-) Ônibus/Trem/Metrô

Salas de espera

22) Onde adquire material de leitura?

- compra em livrarias
- compra em bancas de jornal
- compra pela internet
- compra em sebos
- ganha
- empresta de amigos
- internet
- empresta da biblioteca universitária
- assinatura
- empresta da biblioteca pública
- fotocopiado (xerox)
- empresta da biblioteca da igreja/templo
- adquire em outros locais públicos

23) Em que lugares da casa ficam as coisas que você lê:

- sala
- quarto
- gavetas
- em uma caixa
- estante ou armário fechado
- estante ou armário aberto
- escritório
- Outros locais: _____

24) Você sente alguma dificuldade para ler?

- Sim
- Não

25) Se sim, quais seriam essas dificuldades?

- não costuma ler com frequência
- nunca lê
- lê e não entende bem o que lê
- lê devagar
- não gosta de ler
- Depende do tipo de texto, não consegue entender

- o suporte de leitura não é acessível
 Outras: _____

26) Quando tem dificuldades, você:

- Pede ajuda
 Desiste
 Lê de novo
 Outra estratégia: _____

27) Tem alguém que ajuda você na leitura?

- Sim
 Não

28) Em caso afirmativo, de quem?

- Parente
 Professor(a)
 Amigo(a)
 Padre, Pastor, Rabino
 Outros: _____

29) Qual é a demanda de leituras exigidas na universidade?

- pouca
 muita
 nenhuma

30) Com qual frequência você reserva um tempo para as leituras exigidas na universidade?

- Nunca
 Raramente
 Às Vezes
 Frequentemente
 Sempre

31) Dentre os gêneros acadêmicos abaixo, o que você já leu na universidade?

- artigo científico
 resenha
 resumo
 fichamento
 relato de experiência

- ensaio
- memorial
- relatório
- handout
- projeto de pesquisa
- monografia
- dissertação de mestrado
- teses de doutorado
- livros acadêmicos
- resolução (documentos oficiais)
- editais
- Outros: _____

32) Você sente alguma dificuldade para ler os gêneros acadêmicos?

- Sim
- Não
- às vezes

33) Dos gêneros acadêmicos lidos na universidade, quais os que teve mais dificuldade para ler?

- artigo científico
- resenha
- resumo
- fichamento
- relato de experiência
- ensaio
- memorial
- relatório
- handout
- projeto de pesquisa
- monografia
- dissertação de mestrado
- teses de doutorado
- livros acadêmicos
- resolução (documentos oficiais)
- editais
- Outros: _____

34) Dentre esses que você assinalou, por que você tem dificuldade?

- não costuma ler com frequência

- () nunca leu
- () leu e não entendeu bem o que lê
- () lê devagar
- () não gostou de ler
- () Depende do tipo de texto, não consegue entender.
- () o material de leitura não é acessível
- () Outras: _____

35) Tem alguém que ajuda você na leitura dos gêneros acadêmicos?

- () Sim
- () Não

Se sim, quem? _____

36) Você teria alguma coisa a mais a acrescentar sobre a leitura e a sua formação de leitor?

ANEXO C – Questionário para os pais

Questionário Práticas de leitura- PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS³⁴

A resposta desse questionário é individual. Cada pai ou responsável deve responder seu próprio questionário

Nome do estudante: _____

Nome da mãe _____

Idade: _____

Profissão: _____ **Escolaridade:** _____

Nome do pai: _____

Idade: _____

Profissão: _____ **Escolaridade:** _____

Escolaridade da avó materna do estudante: _____

Escolaridade do avô materno do estudante: _____

Escolaridade da avó paterna do estudante: _____

Escolaridade do avô paterno do estudante: _____

Quem é você?

() Sou o pai/padrasto () Sou o avô () Sou a mãe/madrasta () Sou a avó () Sou parente da criança

() Sou tia () Outro grau de parentesco:

1) Você frequentou a escola? () sim () não

2) Você gosta(va) de ir para a escola? () sim () não

3) Gosta de ler? () sim () não

³⁴ Esse questionário foi baseado no Questionário de Hábitos e Práticas de Leitura e Escrita do GELCE – Grupo de Estudos em Linguagem, Cognição e Educação (SANTANA; DONIDA), não publicado até o momento.

4) Você lê mais em qual suporte?

impresso impresso / ampliado digital braile todos

5) Você realiza leituras na internet? sim não**6) A leitura digital que faz com maior frequência é realizada no:**

computador celular tablete

7) Você utiliza recursos tecnológicos de acessibilidade para ler?

sim não

8) Se sim, quais os recursos tecnológicos que utiliza?

lupa eletrônica
 programa de leitor de tela
 leitura em áudio
 outros

9) Você lê em braile? sim não**10) Você lê para:**

obter mais informação sobre algum assunto
 por prazer
 por obrigação
 para aprender
 para prática religiosa
 Não gosta de ler

11) Quais são suas leituras preferidas?

romance esporte notícia
 culinária religiosa curiosidades
 ciência comédia poesia
 história em quadrinhos policial Viagens
 aventura decoração terror
 fofoca autoajuda facebook/whatsapp
 infante-juvenil suspense erótica
 ficção científica educativa biografias
 revistas de informação (Veja, Isto É, Época, etc.)
 Moda
 revistas de entretenimento (por exemplo: Cláudia, Contigo, etc.)
 revistas femininas/masculinas

- revistas especializadas profissionais
 outros: _____

12) Quais as leituras que você NUNCA fez?

- romance esporte notícia
 culinária religiosa curiosidades
 ciência comédia poesia
 história em quadrinhos policial Viagens
 aventura decoração terror
 fofoca autoajuda facebook/whatsapp
 infanto-juvenil suspense erótica
 ficção científica educativa biografias
 revistas de informação (Veja, Isto É, Época, etc.)
 Moda
 revistas de entretenimento (por exemplo: Cláudia, Contigo, etc.)
 revistas femininas/masculinas
 revistas especializadas profissionais
 outros: _____

13) Você já leu algum livro? sim não

14) Se sim, o que leu?

- livro(s) inteiro(s) parte(s) dos livros capítulo(s) específico(s)

15) Das coisas abaixo, o que você tem na sua casa?

- romance esporte notícia
 culinária religiosa curiosidades
 ciência comédia poesia
 história em quadrinhos policial Viagens
 aventura decoração terror
 fofoca autoajuda internet/redes sociais
 infanto-juvenil suspense erótica
 ficção científica educativa biografias
 revistas de informação (Veja, Isto É, Época, etc.) Moda
 revistas de entretenimento (por exemplo: Cláudia, Contigo, etc.)
 revistas femininas/masculinas
 revistas especializadas profissionais
 outros: _____

16) Como adquiriu esses materiais?

compra empréstimo (biblioteca ou de amigos) doação

17) Em que lugares da casa ficam as coisas que você lê

sala quarto
 estante ou armário fechado estante ou armário aberto
 em uma caixa Outros locais: _____

18) Com qual frequência você reserva um tempo para a leitura?

Nunca Raramente Às Vezes Frequentemente
 Sempre

19) Quando você lê mais?

Durante a semana Feriado Fim de semana
 Férias Não faz diferença

20) Onde você lê mais?

Em casa Em bibliotecas Praças / Praias Locais públicos
 No trabalho Ônibus/Trem/Metrô Salas de espera

21) Você tem necessidade de ler no seu trabalho?

sim não
 Se sim, o que lê no trabalho? _____

22) Você sente alguma dificuldade para ler? Sim Não**23) Se sim, quais seria essas dificuldades**

lê devagar lê e não entende bem o que lê
 Depende do tipo de texto, não consegue entender.
 Outras: _____

24) Você lê ou já leu para seu filho (a)? Sim Não**25) Se sim, o que você lê para ele? _____****26) Costuma ler com seu filho (a)?**

Nunca Raramente Às Vezes Frequentemente
 Sempre

27) Se sim, o que você costuma a ler com ele

- romance esporte notícia
 culinária religiosa curiosidades
 ciência comédia poesia
 história em quadrinhos policial Viagens
 aventura decoração terror
 fofoca autoajuda internet/redes sociais
 infanto-juvenil suspense erótica
 ficção científica educativa biografias
 revistas de informação (Veja, Isto É, Época, etc.) Moda
 revistas de entretenimento (por exemplo: Cláudia, Contigo, etc.)
 revistas femininas/masculinas
 revistas especializadas profissionais
 outros: _____

28) Você utiliza algum recurso tecnológico de acessibilidade para ajudar o seu filho a ler? Quais?

**29) Você conversa com seu filho (a) sobre as coisas que ele lê?
Ou sobre o que você lê?**

30) Que outras atividades culturais você realiza? (Ex: Ir à Igreja, cinema, shopping, museus, apresentações de dança, trabalhos comunitários, etc)

