

## REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ACADÊMICO CEGO COMO SUJEITOS DA LEITURA

*Kelly Alencar Fróes Fonseca*

Universidade Estadual de Montes Claros

**Resumo:** O contexto educacional no Brasil vem passando por modificações importantes, como o aumento de matrículas em universidades de estudantes com deficiência visual. Contudo, para que o acadêmico cego seja inserido na esfera discursiva acadêmica, faz-se necessário que ele perceba a leitura na universidade como uma atividade de atribuição de significados que funda a aprendizagem, reconhecendo-se como agente de seu próprio saber. Desse modo, como qualquer outro aluno, o acadêmico cego precisa sentir-se incluído no domínio discursivo em questão, e essa inclusão é perpassada em boa medida pela sua constituição como sujeito leitor. Nesse sentido, questionamos como se dá a constituição dos acadêmicos cegos como sujeitos da leitura? Logo, o objetivo central dessa pesquisa é analisar como os acadêmicos cegos se constituem sujeitos leitores na universidade, considerando a projeção de imagens de si (*ethos* discursivo) e do outro (instituição, professores e colegas) como fundamentos dessa constituição. Do ponto de vista teórico, essa pesquisa alia os estudos da Linguística Textual e da Análise do Discurso de orientação francesa, sobretudo a partir de Maingueneau (2005; 2011). Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, na qual foi realizada uma revisão de literatura sobre a leitura e sua importância para o letramento dos acadêmicos cegos e, a partir da Análise do Discurso de orientação francesa, a formação do *ethos* discursivo desses acadêmicos. Ao final da pesquisa, espera-se poder delinear aspectos da constituição de acadêmicos cegos como sujeitos da leitura.

**Palavras chave:** Acadêmicos cegos. Leitura. *Ethos* discursivo.

### 1 INTRODUÇÃO

Como uma das formas de democratização do acesso aos bens culturais, o ingresso na universidade representa para muitos um momento importante para se sentir parte de uma sociedade letrada. Além de ampliar as possibilidades de ascensão social, esse ingresso significa novas experiências por meio do contato com um mundo repleto de novas atividades discursivas. Contudo, para que o acadêmico seja inserido na esfera discursiva acadêmica, faz-se necessário que ele perceba a leitura na universidade como uma atividade de atribuição de significados que funda a aprendizagem, reconhecendo-se como agente de seu próprio saber.

Nesse processo, é imprescindível que o acadêmico domine a leitura e demonstre articulação, fluência e análise crítica e criativa do conhecimento, como informam Cunha e Santos (2006), sob risco de se ver alijado do processo, dado que o conhecimento circulante na universidade se dá majoritariamente por meio da escrita.

Apesar disso, é sabido que parte significativa dos acadêmicos adentra à universidade com baixa competência leitora e escritora. Essa realidade é relatada por Ribeiro e Mota (2020), que

esclarecem que nos primeiros períodos de curso, muitos acadêmicos apresentam dificuldades de leitura que os impedem de compreender, inferir e refletir.

O contexto educacional no Brasil, num encaminhamento positivo, vem passando por modificações importantes, como o aumento de matrículas em universidades de acadêmicos com deficiência visual. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), o Brasil possui cerca de 16 milhões de pessoas com algum nível de deficiência visual, sendo que, no ano de 2018, 2.537 alunos cegos estavam matriculados no Ensino Superior (BRASIL, 2019). Para Vygotski (1989), “[i]mporta que a educação seja orientada em direção à plena validade social e a considere como um ponto real e determinante, e não que se nutra da ideia de que o cego está condenado a menos valia”, o que nos leva a refletir sobre a importância desses indicadores para a inclusão de cegos no Ensino Superior.

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

Investigar a constituição de acadêmicos cegos como sujeitos da leitura mostrou-se como um expediente que ajudará a universidade a conhecer e a compreender melhor essa categoria de alunos, a fim de acolhê-los e direcioná-los melhor no domínio discursivo em questão. Assim, considerando que ler e escrever são atividades cognitivas complexas e que no Ensino Superior há um maior grau de exigência, de autonomia e de interação por meio da leitura, como fica então o envolvimento e o desempenho de universitários que encontram dificuldades sensoriais para ler, como é o caso dos cegos? Pressupomos, por analogia, que se as práticas de letramento acadêmico não ocorrem de maneira plácida para alunos sem deficiência, os alunos com deficiência demonstrarão dificuldades significativas relativas à leitura e compreensão de textos – dificuldades que serão maximizadas pela falta de acessibilidade.

Diante disso, questionamos como se dá a constituição dos acadêmicos cegos como sujeitos da leitura, considerando a projeção das imagens de si e do outro e as estratégias de leitura que mobilizam (ou não) nesse processo de escolarização?

Logo, tornou-se necessário discutir sobre a leitura e sua importância para a constituição do

acadêmico leitor, especialmente o acadêmico cego e considerar que para, além da aquisição do conhecimento, a leitura se relaciona com a criação de imagens de mundo e implica em quem somos. Até porque reconhecemos, segundo Silva (2011), que a leitura é um tema que vem sendo discutido com amplitude nos meios acadêmicos.

Para essa pesquisa sobre a constituição do cego-leitor na universidade estabeleceu como objetivo geral analisar como os acadêmicos cegos se constituem sujeitos leitores na universidade, considerando a projeção de imagens de si (*ethos* discursivo) e do outro (instituição, professores e colegas) como fundamentos dessa constituição.

Trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento, na qual foi realizada uma revisão de literatura sobre a leitura e sua importância para o letramento dos acadêmicos cegos e, a partir da Análise do Discurso de orientação francesa, a formação do *ethos* discursivo desses acadêmicos.

A relevância desse estudo não está apenas em legitimar o verdadeiro sentido da inclusão e o acolhimento da diversidade de acadêmicos, como dispõe a Portaria MEC/GM nº 3.284/2003 sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas em assegurar condições básicas de acesso e de permanência ao acadêmico com deficiência, mas também estudar a constituição do sujeito acadêmico cego leitor em uma “instituição social que representa a sociedade de que é e faz parte” (CHAUÍ, 2001).

## 2 A LEITURA E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO DOS ACADÊMICOS CEGOS

É importante destacarmos que ler é uma habilidade essencial para a realização de aprendizagens que envolvem o aperfeiçoamento científico na universidade e que é preciso analisarmos os aspectos envolvidos no processo intelectual e cultural dos acadêmicos e sua estratégia com relação a leitura. Para tanto, Soares (2008) enfatiza que a apropriação da leitura e da escrita deve estar interligada a dimensões que se articulam num processo que envolve dimensão linguística, dimensão cognitiva e dimensão sociocultural.

Martins (2003) compartilha do mesmo entendimento de Soares (2008), ao descrever três funções essenciais da leitura: a primeira delas transformar, converter a linguagem escrita em linguagem oral, ou seja, associar a letra ou palavra escrita aos sons que representa; a segunda compreender o sentido e o conteúdo da mensagem, como quando lemos uma palavra nova e estranha sem compreender o seu significado e a terceira função julgar e analisar o valor da mensagem no contexto sociocultural.

A partir da expansão do conceito de texto, possibilitada pelos avanços dos estudos da

Linguística Textual, diversos autores passaram a entender a leitura como uma prática que não ocorre apenas em linguagem verbal impressa. Diante desses estudos, a leitura constitui uma prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, produz sentidos, e conforme Raimundo (2009), existem diversificadas maneiras de ler, podendo ser por meio de uma música (pela audição), uma pintura (pela visão) e também, através de expressões corporais ou outros tipos de linguagem.

Freire (2005) apresenta uma diferenciação entre o hábito de ler e o ato de ler: para ele o hábito está ligado ao mecânico, ao imposto, enquanto o ato de ler é algo mais amplo, consagrando a leitura como ação que transcende as palavras. Para ele, na leitura, é necessário que o leitor entenda aquilo que está lendo e não somente decodifique a grafia dos símbolos de forma mecânica e, para que compreenda, é preciso haver uma percepção crítica, uma interpretação e reescrita do que está sendo lido, devendo, portanto, acontecer como um todo, ou seja, lida a realidade e o contexto ao invés das palavras somente, sem esquecer que cada leitor é único, com história de vida e gostos diferentes.

Na visão de Barbosa (1994), a leitura está adstrita ao meio, ligada à sociedade, instituindo um hífen de ligação entre o leitor e o material lido. É, portanto, uma atividade voluntária, que constitui um projeto individual ou coletivo.

Koch e Elias (2006) realçam o entendimento de que a partir do conhecimento gramatical e lexical a compreensão e organização do material linguístico se ampliam, facilitando a utilização dos meios coesivos, bem como uma seleção lexical coerente ao assunto ou aos moldes cognitivos ativados. Conseqüentemente, é de se reconhecer ser este um dos dispositivos do conhecimento prévio e, que sem ele a compreensão se ausenta como elemento primordial da leitura. Essa ativação, isto é, a ativação das formas de conhecimento armazenado na mente, incorpora o processamento textual e se formaliza por meio de estratégias sociocognitivas, que são acionadas durante a leitura para a produção de sentidos.

Nesse sentido, do ponto de vista conceitual, podemos entender, segundo Kleiman (2000), que o conhecimento linguístico é aquele que abrange o vocabulário e as regras gramaticais. Com base nisso, a autora ressalta que o conhecimento linguístico é um dispositivo que desempenha papel central no processamento do texto, atribuindo a dada combinação de palavras, dado sentido.

Posto que Kleiman (2000) considera a leitura “um processo interativo”, tanto o conhecimento linguístico quanto o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para se chegar a compreensão de textos. Ou seja, a apreensão de informações, as experiências de mundo contribuirão para tornar o leitor um sujeito ativo que processa o texto.

Esses conhecimentos, segundo Carletti (2007) são considerados como processos cognitivos e

perceptivos da leitura que influenciam, que prestigiam e que tem realce desde a fase inicial do ensino, o que coloca a escola numa situação de primordialidade, pois é o local, que procura extrair do aluno o maior interesse pela leitura. Para a autora,

Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial (CARLETI, 2007, p. 2).

Face a essa consideração supracitada, a interpretação que damos ao texto, é de que essa movimentação cerebral, associada ao armazenamento de informações com repercussões cognitivas é que vai permitir a compreensão no momento da leitura. Dessa forma, podemos considerar que a importância da leitura é a compreensão e, que deve ser observada e considerada durante todo o processo de escolarização, inclusive na universidade.

Diante disso, ao nos deparar com a exigência de nos envolver em práticas sociais de uso da leitura buscamos o letramento contínuo (SOARES, 2003), o que acaba por provocar valorização da leitura e reflete uma busca de conhecimentos para os enfrentamentos em uma sociedade letrada. Para Soares (2003) o aumento da escolarização significa uma das possibilidades para nos tornarmos mais letrados, assim, espera-se no Ensino Superior o aprimoramento da capacidade de leitura e

compreensão de textos.

Por razões diversas, tais como o despreparo das escolas, de professores, ausência de empenho do governo nas políticas públicas educacionais, muitos acadêmicos não estão preparados para elaborar analogias, estabelecer críticas ou mesmo monitorar suas próprias compreensões, uma vez que lhes falta diversificação de conhecimentos prévio. Além disso, ou associado a isso, tem-se as dificuldades inerentes a formação insuficiente em linguagem, com indícios de pouco ou nenhum domínio sintático e semântico, por exemplo (OLIVEIRA, 2011), o que pode comprometer o letramento do acadêmico.

Contribui sobremaneira para o letramento o conhecimento sobre a compreensão e o entendimento de como compreender. Segundo Nicholson (1998), o conhecimento sobre a compreensão consiste no que ele chama de metacompreensão, que confere habilidade de reflexão a respeito do próprio processamento leitor, proporcionando a tomada da própria consciência de quando não é possível compreender, por exemplo. Já o entendimento de como compreender refere-se à habilidade de regular o próprio pensamento no percurso da leitura, criar analogias e produzir críticas ao conteúdo lido, habilidade essa conhecida como metacognição.

Nesse aspecto, consideramos que o aprendizado, o letramento e em especial a leitura constituem-se em processos essenciais para a formação do indivíduo, e no caso de haver alguma forma de deficiência, como é o caso da deficiência visual, esses processos devem ser disponibilizados de forma, ainda mais, refinada e assertivas (MELARE, 2013). Nesse sentido, Lira e Schlindwein (2008, p. 172) afirmam que “[r]efletir sobre a escolaridade de alunos com diferenças visuais é buscar compreender como esses alunos vêm se constituindo ao longo do processo de inclusão”, conseqüentemente, refletir como esses alunos compreendem textos em uma sociedade visual.

### 3 O ACADÊMICO CEGO E A LEITURA

No tocante às chamadas diferenças visuais, a literatura apresenta três possibilidades: i) deficiência visual; ii) cegueira e iii) baixa visão – classificação que se dá a partir da acuidade visual (a capacidade de enxergar a distância) e do campo visual (amplitude da visão). Quanto a esta classificação, Pitano e Noal (2018) esclarecem que há sujeitos que são completamente cegos, englobando os que apresentam cegueira total desde o nascimento, chamados de cegos congênitos, e aqueles que se tornaram cegos após terem enxergado por certo período (até os cinco anos), chamados cegos adquiridos. Em ambos os casos, os indivíduos podem ser privados de oportunidades em diversos segmentos, tais como no convívio social ou mesmo familiar, na vida escolar e profissional, nas atividades culturais e de lazer, entre outros (CUNHA; ENUMO, 2003).

Conforme observa Gonzáles (2007), cegos congênitos e adquiridos não são iguais, pois suas cargas memoriais, em decorrência de serem engendradas de forma diferentes, diferencia-os. Em razão dessa diferença, o autor complementa que

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

Assim, entender a formação do sujeito leitor cego congênito determinará a compreensão de como esse aluno vem se formando ao longo do processo de inclusão no ensino por meio da projeção de imagens de si, do outro e da mobilização de estratégias para compreensão de textos acadêmicos.

Entretanto, é importante salientar que embora se estabeleça todos os esforços no sentido de produzir a inclusão de alunos com necessidades especiais, isso por si só não assegura o êxito na

aprendizagem. Para que o sucesso se efetive é preciso que a escola/universidade, na condição de inclusiva, efetive também relações de reciprocidade, com base no respeito à diferença, na cooperação e na solidariedade (SILVA JÚNIOR; JUNGER; LEMOS, 2009).

Para que o acesso ao conhecimento se efetive, importa destacarmos a leitura como uma ação altamente importante para a constituição do indivíduo (DUARTE; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012), uma vez que podemos considerar a utilização de estratégias de aprendizagem e o uso de técnicas e métodos de aquisição do conhecimento por alguns alunos e por outros não (LINS; ALCHIERE, 2016).

Se, mesmo com uma escola inclusiva legalmente estabelecida, acadêmicos cegos do Ensino Fundamental e Médio encontram barreiras, muitas vezes, incontornáveis, no Ensino Superior, não seria diferente. Entretanto, Barbieri *et al* (2013) destacam o desenvolvimento histórico da educação inclusiva centrada na educação básica e propõem algumas reflexões acerca dos alunos com necessidades especiais, mais especificamente o aluno cego no Ensino Superior. Complementando, explicam que muitos alunos têm o conhecimento do Braille, mas acham desconcertante essa utilização em sala de aula, preferindo os mecanismos tecnológicos.

Segundo Oliva (2000), no Ensino Superior, o acadêmico cego precisa de adaptações no que concerne à leitura, necessita, em especial, de materiais digitalizados e do gravador durante as aulas. Em relação a leitura o autor afirma que,

Sendo a leitura eminentemente e intimamente pessoal, [...], e dependendo também da capacidade de assimilação e dos *apports* de cada leitor, torna-se necessário o contato direto do leitor com a forma gráfica escolhida para transmitir o pensamento do autor. Só através deste contato pode o leitor seguir o seu próprio ritmo de assimilação, acelerando nas passagens mais apelativas, relatando, insistindo ou repetindo nos passos de elaboração mais complexa, captando e apreciando directa e genuinamente as intenções expressivas traduzidas pelos recursos gráficos empregados, imprimindo a interpretação pedida pela sua própria sensibilidade (OLIVA, 2000, p. 2).

No entendimento de Barbieri *et al* (2013), é reconhecido que a tecnologia em áudio é bastante utilizada por acadêmicos cegos, e que essas ferramentas contribuem de forma significativa na aprendizagem desses sujeitos. Não obstante, ela não deveria ser a única, uma vez que o contato com os livros (livros em Braille) é imprescindível para esses leitores, principalmente para aqueles que estão recém estruturando a condição de sujeito leitor. Até porque, a importância do Braille para o indivíduo cego é tão grande, que nos dias atuais já se tem difundido o Braille de diferentes formas: em embalagens de remédios, alimentos e outros. Isso permite ao cego, ter mais autonomia em sua vida cotidiana.

Ao abordar a leitura como produção de sentidos referente a textos orais ou escritos, Orlandi

(1998) explica, que, confrontado com um texto, o leitor é sempre solicitado a interpretar, a produzir sentidos. Complementando, o autor afirma que,

[...] há uma injunção à interpretação. Diante de um objeto simbólico o homem tem necessidade de interpretar. Ele não pode não interpretar. Esta é uma injunção. E o homem interpreta por filiação, ou seja, filiando-se a este ou aquele sentido, inscrevendo-se nesta ou naquela formação discursiva, em um processo que é um processo de identificação: ao fazer sentido, o sujeito se reconhece em seu gesto de interpretação. Como diz M. Pêcheux [...], “as coisas-a-saber... são sempre tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras e não a aprendizagens por interação: a transferência não é uma “interação”, e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são “máquinas de aprender” (ORLANDI, 1998, p. 19).

Se o homem, quando lê, é sempre impelido a produzir sentido, sem considerar agora dificuldades de acessibilidade, como anda a qualidade da leitura de cegos acadêmicos? É importante para a pesquisa proposta que os participantes da pesquisa reconheçam o seu estado cognitivo interpretativo, pois interessamo-nos por flagrar a constituição desse sujeito enquanto leitor. Isso por que linguagem é o lugar em que o indivíduo se constitui como falante e como sujeito, constituindo a linguagem humana em interação, uma vez que ela exige e pressupõe o outro (BENVENISTE, 2006). Consequentemente, para o autor “[a] linguagem é, portanto, a possibilidade da subjetividade [...]”, sendo definida a subjetividade

[...] não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo (esse sentimento, na medida em que podemos considerá-lo, não é mais que um reflexo) mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência (BENVENISTE, 2006, p.286).

Por conseguinte, a construção da imagem de si é a parte mais importante da retórica e está diretamente ligada a linguagem como processo de interação, isto é, à enunciação, situada no cerne da análise linguística nos trabalhos de Benveniste (2006), considerando que a produção de um enunciado é necessariamente investida ao enunciador que põe em ação a língua, fazendo-a funcionar a ser utilizada. Nesses trabalhos o autor, também, revela importante o exame da inscrição do enunciador para a subjetividade da língua(gem).

Transportando isso para o acadêmico leitor, temos nas falas de Oliveira (2013) que um indivíduo leitor tem o privilégio de ser um sujeito do mundo, capaz de produzir sentidos e, ao mesmo tempo, ser produzido por eles. Nesse entendimento, o leitor não precisa da escola para construir-se como leitor. Na verdade, o próprio estar no mundo faz com que ele se configure, exercendo, mesmo diante das limitações possíveis, a sua capacidade e impulso natural de leitor. Complementando, a autora adverte que tais limitações ou mesmo ampliações, dependendo da perspectiva a ser tomada,



é justamente o que faz de um leitor um sujeito-leitor.

#### 4 A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO PELOS ACADÊMICOS CEGOS

Considerando que “[é] na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 2006), o letramento do acadêmico cego representará o seu reconhecimento como sujeito acadêmico autônomo, visto que “[é] na instância do discurso na qual o eu designa o locutor, que este se anuncia como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2006, p. 288). Desse modo, o que faz esse acadêmico leitor são as instâncias do discurso nas quais percebemos a experiência subjetiva por meio da interação e interlocução com o outro.

Charaudeau (2011) explica que, no surgimento da questão do *ethos* da Antiguidade clássica, foi proposta de Aristóteles a divisão dos meios discursivos que influenciam o auditório. Nessa divisão estabeleceu-se: de um lado o *logos*, relativo ao domínio da razão, tornando possível o convencer; de outro lado o *ethos* e o *pathos*, relacionados ao domínio da emoção, tornando possível emocionar. Vale então ressaltar segundo o linguista, que a noção de *ethos* foi recuperada, definida e fixada por pesquisadores da Análise do Discurso.

Na explanação de Silva (2016) a respeito da ideia de Charaudeau (2011), o *ethos*, na medida que se torna a imagem ligada àquele que fala, não é dele uma propriedade exclusiva, pois é antes de qualquer coisa a imagem de que se transveste o interlocutor a partir do seu dito. Dessa forma, para a construção da imagem do sujeito que fala, esse outro sustenta-se paralelamente nos dados preexistentes ao discurso, ou seja, daquilo que se pressupõe do locutor, assim como, nos dados vindos do próprio ato de linguagem.

Seguindo o pensamento de Charaudeau (2011, p. 181), o *ethos* é compreendido como pertencente ao “domínio das representações sociais e sua valorização”, propondo possibilidades mais ou menos identificadas para a formação do *ethos* discursivo.

Já na visão de Maingueneau (2008a), a Análise do Discurso objetiva demonstrar as relações entre: a linguagem, o sujeito e a história, por meio dos efeitos do sentido. Entretanto esses efeitos, muitas vezes não estão no que é dito, mas no não dito, sendo aí que se destaca o interdiscurso. Nesse sentido o interdiscurso refere-se à memória discursiva. “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2007, p.31).

Maingueneau (2008b) também sustenta que, o *ethos* pode ser entendido como algo saliente, manifesto, singular e coletivo, partilhado, visível e implícito, de modo que sua assimilação se

estabeleça na relação discursiva definida entre enunciador e interlocutores ou ainda, como algo mais ou menos fixo, convencional e inovador.

Para Benveniste (2006) “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito”. Por conseguinte, a inserção do acadêmico cego no Ensino Superior representará o seu reconhecimento como sujeito de suas ações autônomas, visto que “É na instância do discurso na qual eu designa o locutor que este se anuncia como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 2006). Para isso, no momento do discurso, o locutor dá algumas dicas sobre o seu “eu” que são suficientes para criar uma representação de si mesmo ou do outro (AMOSSY, 2005).

Com base no exposto, é possível inferir que a constituição do *ethos* discursivo do acadêmico cego no Ensino Superior se dará por meio do estudo das relações linguísticas e extralinguísticas manifestadas no interdiscurso desses sujeitos. Desse modo, a combinação de diferentes discursos em determinadas condições sociais resulta na produção de outro discurso por sujeitos que se constituem pela linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da pesquisa apontaram que, como qualquer outro aluno, o acadêmico cego precisa sentir-se incluído no domínio discursivo acadêmico, e essa inclusão é perpassada em boa medida pela sua constituição como sujeito leitor. Assim, as estratégias que adota (ou não) para ler, assim como as imagens que produz de si e dos agentes que o cercam (como a instituição, os professores e seus colegas) vão compor um mosaico de pertencimento ou de deslocamento do Ensino Superior que fundamentará a constituição desse sujeito enquanto leitor.

Nesse sentido, ao lançar mão da palavra falada ou escrita, o enunciador, no caso o acadêmico cego, cria uma representação de si, por meio do discurso tomado por um estilo, por opções lexicais, conhecimento linguístico, por suas crenças, entre outras escolhas ativas no seu dizer.

Destacamos que esse estudo proporcionará compreender quais são os meandros do processo de constituição de acadêmicos cegos como sujeitos da leitura, identificando as dificuldades que eles vivenciam, assim como as estratégias para ler que desenvolvem, sendo possível identificar, a partir disso, caminhos capazes de fortalecer a inclusão educacional no domínio discursivo acadêmico, uma vez que conhecer é condição prévia à ação.

Assim, o alcance dessa pesquisa ultrapassará os muros da universidade, pois ao focalizará um grupo de cidadãos marginalizados pelo estigma da deficiência, colocando-o sob holofotes e dando-lhe voz no interior da academia, a pesquisa contribuirá ainda para o enfrentamento do

preconceito, posicionando cidadãos cegos como sujeitos do conhecimento e da cidadania.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso*. A construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

BARBIERI, Taís Marimon; BOBSIN, Andressa da Silva; OLEQUES, Rose Carla Mendes; PEREIRA, Josefa Lúcia Costa. A inclusão de alunos com deficiência visual e suas implicações na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. *Livro do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, pp. 20345-20353, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 16 set. / 2013.

BENVENISTE, É. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Eduardo Guimarães et. al. Rev. Eduardo Guimarães. 2.ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et. al. Rev. Eduardo Guimarães. 2.ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. *Resultados Gerais da Amostra - Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados*. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

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

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

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F. Desenvolvimento da Criança com Deficiência Visual (DV) e interação mãe-criança: algumas considerações. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 33-46, jul. 2003.

CUNHA, Neide de Brito; SANTOS, Acácia A. Angeli dos. *Relação entre a Compreensão da Leitura e a Produção Escrita em Universitários*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, 2006.



CHARAUDEAU, P. (1983, 1992). *Linguagem e discurso*. Trad. e org. Grupo NAD e CIAD-Rio. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2011.

DUARTE, Antônio Lailton Moraes; PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, Júlio. *A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades*. *Revista de Letras*, v. 1/2, p. 102-108, jan. /dez. 2012. Disponível em:  
<[http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30\\_arquivos/15\\_Artigo%2013\\_Rev\\_Letras\\_31\\_1\\_2\\_20123.pdf](http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/15_Artigo%2013_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf)> Acesso em: 16 set. 2019.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2005.

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

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

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

LIRA, Miriam Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. *A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural*. *Cad. CEDES* [online]. 2008, vol.28, n.75, pp.171-190.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (Org.) *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008b, p. 11-29.

\_\_\_\_\_. *Cenas da Enunciação*. Organização: Sírio Possenti, Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

\_\_\_\_\_. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Análise de Textos de Comunicação*. 6. ed. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MELARE, Julia. Novas tecnologias facilitam a leitura e o letramento de deficientes visuais. *ComCiência*, Reportagem n. 154, pp. 1-4, 10/Dez/2013. Disponível em: <<http://www.inclusive.org.br/arquivos/26018>> Acesso em: 18 set. 2020.

NICHOLSON, Tom. Reading comprehension processes. In: THOMPSON, G. Brian; NICHOLSON Tom (Eds.), *Learning to read: Beyond phonics and whole language* (pp. 127–149). New York: Teachers College Press, 1998.

OLIVA, Filipe Pereira. Do Braille à Braillogia necessidade de formação braillogia. 2000. Disponível em: <<http://www.gesta.org/braille/braille02.htm>>. Acesso em: 01 set. 2020.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. *A leitura-estar-no-mundo e a constituição do sujeito-leitor*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador /BA, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. *Cegueira e representação mental do conhecimento por conceitos: comparação entre cegos congênitos e adquiridos*. Educação Unisinos, São Leopoldo, 22(2):128-137, abr/jun. 2018.

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

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo, MOTA, Jéssica Lacerda. Promoção da leitura na universidade: possibilidades por meio do ensino de estratégias de leitura. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 696-721, abr./jun. 2020.

SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da; JUNGER, Cristina de Souza Vergnano; LEMOS, Rodrigo de Oliveira. O ensino da leitura a alunos deficientes visuais em turmas regulares de Espanhol / Língua Estrangeira (E/LE). *Caderno Seminal Digital*, a. v. 11, n. 11, pp. 102-114, Jan / jun.2009.



SILVA, José Aroldo da. Discutindo sobre leitura. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras – Letras Escreve*, UNIFAP, v. 1, n. 1. pp. 22-35, jan. a Jul. / 2011.

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

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas. Tomo V. *Fundamentos de defectologia*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

**Kelly Alencar Fróes Fonseca**

Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português, Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); Universidade Estadual de Montes Claros – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: [kellyalencarff@gmail.com](mailto:kellyalencarff@gmail.com)