

ENSINO SUPERIOR, LEITURA E DEFICIÊNCIA VISUAL: ENTRE DESAFIOS E (SUPER)AÇÕES

MANUELA CUNHA DE SOUZA (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA).

Resumo

Recorte da pesquisa *Olhar oblíquo: a formação do leitor literário*, este presente trabalho descreve e analisa, a partir de entrevista narrativa, a perspectiva de dois deficientes visuais sobre a educação no ensino superior: atuação do docente e da universidade. É discutida a necessidade de adequação do material, capacitação do professor como um mediador, preconceitos e desafios que o não-vidente encontra no mundo acadêmico. Incluir não é apenas inserir o deficiente em instituições educacionais sem dá-lhe subsídio para ser autônomo e construtor de conhecimento. Pontua-se também a relação do universitário cego com a leitura, verificando suas possibilidades (desde textos em braille até a escuta por leitores ou programas de computador), mediadores de leitura e os reais suportes disponibilizados no ensino superior. Alicerçado principalmente nos estudos do argentino Alberto Manguel, Ivanê Coimbra, Manuel Martín e Salvador Bueno, este artigo é voltado para estudiosos ou interessados nas políticas de inclusão, bem como todo professor, pois o docente trabalha com a diversidade e deve suprir as especificidades de seu alunado. Sendo assim, é traçado um panorama da realidade do portador de deficiência visual e possíveis ações que visam um ensino que não só pregue a inclusão, mas que democratize o conhecimento de fato, considerando as especificidades dos educandos.

Palavras-chave:

ensino superior, deficiente visual, leitura.

1. INTRODUÇÃO

Para ser leitor, pensam alguns, é necessária a compreensão de um texto escrito ou, por vezes, acredita-se que basta ser alfabetizado, outros tantos crêem que é preciso uma biblioteca farta de livros e ler sempre para sermos um “bom leitor”. Todas essas visões reduzem o ato de ler ao suporte escrito, desconsiderando a principal função da leitura: o inquietar-se. A leitura pressupõe a escrita. Lemos uma página de um livro, é bem verdade, contudo lemos também um sorriso, um olhar, o choro de um bebê, notas musicais, sons. “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender.” (MANGUEL, 2004:19).

Entender que ler não se finda no suporte escrito, e que ser leitor não é apenas ser o “ideal”, erudito, letrado, instigou-nos a investigar outras possibilidades de leitura e de leitor, surgindo o projeto *Olhar oblíquo: a formação do leitor literário*, orientado pela Prof. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro e co-orientado pela Prof. Dra. Luciene Maria Silva, apresentado como trabalho de conclusão de curso[1]. Este trabalho analisou o processo de formação do leitor-ouvinte deficiente visual[2], observando na

trajetória de vida sua relação e adaptação com a cultura letrada. Além de verificar o percurso que o não-vidente atravessa ao transitar no mundo do escrito através da escuta. A partir das entrevistas, analisamos a história de vida de dois informantes, no que tange aos seus primeiros contatos com a leitura. Além de observarmos também a formação do leitor literário não-vidente, através de diferentes mediadores: família; escola e outras instituições. Este presente artigo visa abordar como o ensino superior lida com as especificidades da deficiência visual.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

2.1 DEFICIÊNCIA VISUAL

É importante esclarecer termos que, mesmo que pareçam óbvios, são o alicerce deste trabalho. Segundo Martín e Bueno, o portador de deficiência visual é quem "sofre de uma alteração permanente nos olhos, ou nas vias de condução impulso do visual. Isto causa uma diminuição da capacidade de visão, que constitui um obstáculo para o seu desenvolvimento normal (...)" (MARTÍN; BUENO, 1997: 317).

Devemos ressaltar que, segundo Oliveira, apesar da deficiência visual dificultar o acesso ao conhecimento, já que a visão "representa a quase totalidade das impressões que temos do mundo, considerando-se que 4/5 dessas impressões nos chegam através dos olhos" (1999 apud COIMBRA, 2003), não podemos acreditar na incapacidade do indivíduo desprovido de visão. A "adaptação dos olhos", pelo tato, ou qualquer outro sentido, permite ao DV uma maior socialização e autonomia perante o *déficit*.

2.2 INCLUSÃO

A situação da inclusão escolar no Brasil passou pela adoção da declaração de Salamanca (que reafirmava o compromisso com a "Educação Para Todos") nas diretrizes educacionais dos órgãos federais e estaduais, garantindo, em decretos oficiais, a matrícula de crianças com deficiência nas escolas regulares. O tema inclusão foi inserido em eventos científicos, publicações nas diversas mídias etc. Mesmo com toda a exposição temática, pode-se perceber que a educação não propicia a inclusão ao apenas matricular alunos com deficiência, sem realizar estudos sobre as condições específicas requeridas e a correspondente capacitação de professores e transformações no contexto das escolas, para o atendimento da criança com deficiência.

O Brasil vê-se em um dilema. De um lado, há concordância a respeito da inclusão como oposição à exclusão de pessoas com deficiências no ensino. De outro lado, há discordância quanto à inclusão indiscriminada, na qual, sem qualquer avaliação prévia, é matriculado o aluno com deficiência na universidade, por exemplo, e sem análise de suas condições e das necessidades requeridas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais (MANSINI, 2008).

2.3 O ENSINO SUPERIOR E O DV

O número de estudantes cegos no ensino superior é extremamente reduzido. Isso se deve a dois fatores: uma pessoa com deficiência dificilmente consegue passar no vestibular (pelo conhecimento, muitas vezes, defasado adquirido nas séries anteriores; dificuldade de acesso aos livros etc.), e uma vez passando, não encontra, na maioria das vezes, na universidade a infra-estrutura necessária para seu desenvolvimento. Faltam a eles literatura especializada, equipamentos e monitoria especial. Essa situação veio a ser melhorada com a disponibilidade do computador, em especial do sistema DOSVOX (que faz a leitura dos textos em verbal-escrito no computador). Entretanto, a situação ainda piora quando se trata de pós-graduação, em que aumenta a necessidade de pesquisas via internet. O computador também ganha importância na produção do material impresso de qualidade, que será usado (ou servirá de base) para a execução da tese.

3. CONHECENDO O *CORPUS*

Para a realização da pesquisa, foram escolhidos, aleatoriamente, dois sujeitos não-videntes frequentadores do setor de Braille da Biblioteca Pública do Estado da Bahia, conhecida como Biblioteca Central dos Barris(BCB)[3]. Esse setor, criado na década de 70, busca possibilitar um atendimento que corresponda às necessidades intelectuais e culturais dos DVs, além de proporcionar acesso a novas tecnologias, desenvolvendo a formação escolar e acadêmica destas pessoas. Há um grupo de voluntários copistas e leitores há mais de 30 anos. Lá é um espaço em que os deficientes visuais escolhem textos para que os leitores leiam. Estes textos vão de jornal, revistas, livros científicos, literários, bem como qualquer eventual escrito que

passa por suas mãos. O leitor é o sujeito que lê para o cego. Ele é como um tradutor de textos codificados no verbal escrito para o verbal oral. Ao transformar em linguagem sonora o que apreende em códigos visuais, o leitor se constitui um mediador entre o autor do texto escrito e o leitor-ouvinte cego.

Assim, convidei Adriana e Ricardo[4], ambos deficientes visuais de nascença. A primeira, 25 anos, cursando o 9º semestre de Direito em uma universidade particular de Salvador. Ricardo tem 32 anos, é mestrando em educação em uma universidade pública, além de ser professor. As entrevistas foram realizadas em janeiro de 2007, no próprio setor de Braille, por ser um ambiente em que os sujeitos já estavam acostumados.

4. ENSINO SUPERIOR E O CORPO DISCENTE: ACERTOS E DESACERTOS

As instituições educacionais (seja ela escola regular, especial, ensino superior) têm um papel primordial em adequar-se às necessidades do não-vidente. É fato que esta não é uma tarefa fácil. Ser ou tornar-se cego vai além da perda de um dos sentidos. A cegueira pode comprometer a personalidade e o processo formativo do indivíduo. É comum, após a diminuição ou perda da visão, a redução na capacidade de comunicar-se tanto na escrita, quanto na linguagem corporal, por não poderem ver a expressão facial das pessoas, postura, o comportamento não lingüístico. Assim, podemos verificar que ser cego é compreender o mundo de forma diferente, ter de aceitar suas restrições físicas e buscar sempre superação e autonomia.

4.1 O PROFESSOR E O SEU ALUNADO: DO PROTECIONISMO AO DESCASO

Na incessante busca pela “normalização” do DV, as instituições educacionais podem compreender o ensino, basicamente, de três formas segundo Coimbra (2003):

- O deficiente é inserido na instituição sendo capaz de, por seus méritos, participar das tarefas e ambientes sociais sem alteração de suporte ou atendimento específico.

- Ocorre alguma alteração específica para que o não-vidente possa participar das atividades, estudar e trabalhar com pessoas videntes.
- De forma segregativa, podem-se criar ambientes especiais para os cegos (sem inclusão)

Mesmo com a política de inclusão, o preconceito é um elemento latente na educação. É fato que a formação do DV é diferente de um vidente, afinal o processo de agir, interagir e posicionar-se criticamente sobre um livro, por exemplo, ou objeto de estudo, é mais lento. Contudo, se adequado o material com antecedência, seja transcrito em braille, ou gravados em Cds ou prevista a leitura em voz alta pela professora ou um dos alunos, facilita a participação do deficiente visual na produção do espaço educacional.

Dois tipos de atitudes extremas são freqüentes nas escolas e universidades que possuem aluno de inclusão com *déficit* visual demarcando o preconceito da instituição e/ou do educador: o protecionismo e o descaso. No primeiro, menos freqüente, o professor não estimula o desenvolvimento crítico do aluno-cego por entregar-lhe respostas prontas, ou considerá-lo incapaz de exercer uma atividade sozinho. Entretanto, a atitude mais comum é o descaso com o aprendizado do não-vidente, por vezes, ignorando suas necessidades. “O principal preconceito é o descaso dos professores (...). Alguns professores chegavam ao ponto de dizer... não... é... ‘cego não precisa fazer prova não, vamos dar uma nota, vamos dar logo a média’, colocava lá a média e acabou” (Ricardo).

Um dos pontos tocados pelos dois entrevistados dessa pesquisa foi o difícil acesso aos livros transcritos em braille ou gravados em Cds. Assim, muitas vezes, os DVs só têm acesso ao material depois das aulas. Outro elemento marcante do descaso dos professores com as necessidades do alunado cego é a freqüente utilização de atividade viso-sensorial através de imagens, exercícios e apontamentos escritos no quadro, ou atividades do livro sem prévia leitura em voz alta. A ausência de simultaneidade entre o aluno-cego e os demais desestimula seu aprendizado, gera um sentimento de incapacidade em relação aos colegas, fazendo até com que, muitos deles, desistam de estudar.

Não bastassem os obstáculos físicos, de acessibilidade e adaptação das atividades diárias, os DVs também sofrem com um sistema educacional que teoriza a inclusão, contudo, na prática encara o aluno-cego como apenas mais um, “não valendo a pena” fazer pequenas modificações nas atividades inserindo, por exemplo, leitura em voz alta do conteúdo escrito no quadro.

A universidade deve desenvolver a autonomia dos seus alunos, principalmente no caso de um deficiente. Não se pode omitir o *déficit* do educando, nem, tampouco, dar-lhe respostas prontas. A autonomia de que se fala é a possibilidade de, através da razão, o sujeito estabelecer suas verdades, não apenas aceitar o que lhe é (im)proposto. Assim, são necessárias experiências estimuladoras de decisões.

4.2 SUPORTES E MEDIADORES DE LEITURA

O quadro, transparências, *data show*, apostilas, livros são materiais comuns nas instituições de ensino, contudo, quando se tem em sala um aluno com *déficit* visual, é de suma importância adequar o material. Dessa forma, nas duas entrevistas, os sujeitos pontuaram a falta de adaptação do material das aulas. A dificuldade do acesso em braille, por vezes, permite que o indivíduo utilize a escuta como fonte de leitura:

[...] o livro era trazido pra'qui pro setor de braille para que as copistas voluntárias transcrevessem ele em braille, mas acabava ocorrendo um atraso muito grande porque é... esse trabalho não conseguia, ainda que com muito boa vontade, não conseguia acompanhar o ritmo lá da escola, então eu acabava sendo mais ouvinte do que acompanhando propriamente a leitura em braille com os colegas.(Adriana).

Adriana afirma também que a instituição superior não dispõe:

nenhum, nenhum livro em braille. Todos os livros, todas as adaptações, principalmente digital, é o que eu me utilizo mais, é... quem providenciou tudo foi eu. A faculdade apenas, ahn...(pausa) ela... procurou adaptar três situações: é... na época das provas, providencia um funcionário para ler a prova, pra ler as questões da prova e eu ditar (...), os seguranças que me levam até o ponto na

hora de ir embora, e dobrou o prazo de devolução dos livros da biblioteca. Com muita briga consegui essas três prerrogativas.

Mesmo sem o acesso facilitado, Adriana procura os leitores da Biblioteca Central e, por vezes, solicita um copista.

Ricardo afirma que: “tem outros (mediadores além dos leitores da BBC), meus amigos...muitas vezes eu pago para alguém ler para mim, quando há necessidade (...) um dos grandes desafios de hoje para a pessoa com deficiência visual se manter na vida acadêmica é o acesso à leitura”. Os dois entrevistados pontuaram também a leitura-escuta de livros digitalizados, a ponto de Adriana considerar que:

o marco (da sua formação leitora) foi a aquisição do computador, porque o volume de leitura que eu passei a ter acesso foi vertiginosamente maior. Ainda que o trabalho aqui (no setor de braille) seja diário, seja muito bem feito, mas são pessoas, não são máquinas e as pessoas possuem suas limitações, tem... o seu limite enquanto o computador é uma máquina e eu posso utilizar o quanto eu quiser. O limite é apenas meu.

A partir da fala dela, podemos verificar que a grande diferença entre a leitura com um leitor real ou virtual é a autonomia que o DV recebe em poder parar, voltar, adiantar, repetir o conteúdo do escrito.

Para o aluno deficiente visual na universidade, o computador é absolutamente necessário, pois ele pode fazer trabalhos e provas com o seu auxílio; trocar experiências *on line*; a consulta a material bibliográfico etc.

5. LEITURA ACADÊMICA OU LITERÁRIA, EIS A QUESTÃO

É unânime a predileção por livros científicos, em detrimento à leitura de obras de literatura. É pontuado pelos informantes como razão para a “pouca frequência” da leitura literária: a falta de tempo. “Geralmente não tenho leitura de prazer, leitura de... só leituras acadêmicas, as minhas leituras são só acadêmicas” (Ricardo); “eu não tive

tempo pra me dedicar a literatura” (Ricardo); “não me desloco da minha casa até aqui pra ler livro... romance, por exemplo” (Adriana); “eu priorizo mais, o que eu realmente tenho mais urgência [risos] e não sobra tempo” (Adriana). A falta de tempo ressaltada pelos entrevistados deve-se a grande quantidade de leituras acadêmicas, excluindo ou diminuindo assim outros tipos de leitura que além da científica.

Podemos supor que esse desinteresse pela leitura literária deve-se a uma cobrança pessoal de mostrar-se para a sociedade como um “sujeito comum”, capaz de estudar, graduar-se, especializar-se e ser um profissional tão ou mais qualificado que um vidente. Essa necessidade de firmar-se e afirmar-se em um mundo preconceituoso com o diferente, que omite ou super-protege o indivíduo cego não lhe dando, muitas vezes, subsídio para ser autônomo, pode ter criado nos entrevistados a idéia de que a leitura literária é apenas uma forma de entreter-se, não sendo ela uma maneira de encontrar-se com outras realidades, tempos e vivências. Todas as dificuldades enfrentadas ao longo da formação leitora deles são pontuadas com orgulho, como se estivessem alcançando seus objetivos maiores que seria a sua formação acadêmica/profissional:

Tudo assim em minha vida foi essa luta, assim eu percebi a forma de eu conseguir lograr êxito na minha vida profissional, enfim, me realizar como pessoa através dos estudos. Aí eu saio da instituição com quatorze anos, vou concluo o ensino fundamental, e o ensino médio, com vinte e um anos eu termino o ensino médio, com vinte e dois ingressei na faculdade de filosofia, com vinte e seis eu saí, com vinte e sete faço a minha primeira especialização, com vinte e nove a segunda, com trinta anos, em vésperas de fazer trinta, ingresso no mestrado. Então toda essa minha vida foi sempre voltada assim, com essa ânsia, então não tenho, eu não tive tempo pra me dedicar à literatura. (Ricardo).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa, pudemos, portanto, perceber que a universidade, apesar de manter uma política de inclusão, não supre as necessidades de seu alunado não-vidente. Para tornar o acesso ao conhecimento uniforme em suas salas, as instituições de ensino superior deveriam investir na compra ou transcrição de livros em braille que auxiliam no aprendizado da ortografia além de tudo, apesar de serem

grandes já que uma folha em tinta são várias em braille; disponibilizar leitores (voluntários ou não) para que lessem os livros em tinta; e possuir um acervo de livros digitalizados. Com o passar do tempo, a tecnologia vem apoiando e tentando suprir as necessidades dos DVs dando-lhes mais autonomia na leitura. O livro em formato digital pode ser lido em equipamentos eletrônicos tais como: computadores, PDAs. Um *e-book* (como é conhecido internacionalmente) por ser um método de armazenamento de pouco custo e de fácil acesso pode ser vendido ou até mesmo disponibilizado para *download* em alguns portais de internet gratuitos. Se as universidades disponibilizassem computadores com esses programas específicos, os universitários com deficiências poderiam, assim como os outros alunos, ler (escutar) livros e fazer seus trabalhos na própria instituição.

Os professores deveriam ser capacitados para trabalhar com a diversidade, considerando a heterogeneidade da turma, não julgando, nem desconsiderando as especificidades de cada aluno. Além disso, o acesso à instituição deveria possuir a estrutura física para a circulação segura de seus educandos. Com algumas medidas simples, outras que deveriam ser prioridades apesar de dispendiosas, podemos ter uma instituição que democratize o conhecimento e permita o acesso de todos, fazendo com que a inclusão esteja em suas políticas, mas principalmente em seu cotidiano.

REFERÊNCIA

COIMBRA, I. D. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular.** Salvador: EDUFBA, 2003.

DEMO, P. **Leitores para sempre.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** 2. ed. São Paulo: Companhia de Letras, 1997.

_____. **Con Borges.** Madrid: Alianza Literária, 2001.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. D. Deficiente visual e ação educativa. In: BAUTISTA, R. (Org.) **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

MANSINI, E. **A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior**. Disponível em:< <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt20/gt201195int.rtf> >. Acesso em: 25 de abr. 2008.

[1] Entregue à Uneb em 2007.

[2] Nesse artigo, o deficiente visual será nomeado também a partir da abreviatura - DV. Além disso, visando a não repetição deste termo, será utilizado as seguintes palavras ou expressões: “não-vidente”, “cego”, “leitor-ouvinte”. Não pretendemos aqui fazer uma análise sobre essas nomenclaturas, portanto, é importante ratificar que esses termos referem-se às pessoas que nasceram ou adquiriram algum déficit visual, não necessariamente a cegueira total.

[3] Localizada na Rua Genreral Labatut, 27, Barris. Seu funcionamento vai de segunda a sexta, das 8h30m às 18h.

[4] Esses são nomes fictícios