

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Ludmilla Lima Vilas Boas

**Três instâncias mediadoras na compreensão textual do gênero notícia com
cegos de diferentes níveis de formação.**

Recife,

Fevereiro de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Ludmilla Lima Vilas Boas

**Três instâncias mediadoras na compreensão textual do gênero notícia com
cegos de diferentes níveis de formação.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de Pernambuco,
orientada pela professora Sandra Patrícia
Ataíde Ferreira.

Recife,

Fevereiro de 2014.

Catálogo na fonte
Bibliotecário Rodrigo Fernando Galvão de Siqueira, CRB4-1689

V697t Vilas Boas, Ludmilla Lima.
Três instâncias mediadoras na compreensão textual do gênero notícia com cegos de diferentes níveis de formação / Ludmilla Lima Vilas Boas. – Recife: O autor, 2014.
172 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2014.
Inclui referências e apêndices e anexos.

1. Psicologia Cognitiva. 2. Compreensão na leitura. 3. Cegos – Sistemas de impressão e escrita. 4. Braille – Sistema de escrita.
I. Ferreira, Sandra Patrícia Ataíde (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2015-35)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ludmilla Lima Vilas Boas

“Três instâncias mediadoras na compreensão textual do gênero notícia com cegos de diferentes níveis de formação”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 26 de fevereiro de 2014

Banca Examinadora

Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Instituição: UFPE Assinatura: _____

Dra. Ma. do Rosário de Fátima Brandão Amorim

Instituição: UFRPE Assinatura: _____

Dra. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

Instituição: UNICAP Assinatura: _____

Dra. Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas Hodges

Instituição: UFPE Assinatura: _____

Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

Instituição: UFPE Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A minha querida e amada mãe, Maria Goretti Lima Vilas Boas, que sempre esteve ao meu lado, torcendo e me apoiando em todas as decisões, mesmo que muitas delas implicassem em ficarmos distantes.

AGRADECIMENTOS

Não poderia iniciar os agradecimentos sem registrar minha imensa gratidão a todos os participantes deste estudo. Sem sua colaboração o trabalho não teria se realizado.

A Deus, que por sua presença, luz e força sempre me abençoa e capacita para tudo aquilo que Ele me destina.

Aos meus pais, irmão e demais familiares, pela torcida e apoio independente do momento que estamos vivendo.

A professora Sandra, minha orientadora, por ter acreditado em mim desde o começo, pelas orientações e muitíssima paciência no decorrer desta pesquisa, a quem aprendi a admirar e respeitar pelo seu profissionalismo, delicadeza e objetividade. Sempre presente nos momentos mais delicados e disposta a ajudar da melhor maneira possível, sempre com um sorriso no rosto.

Aos amigos, por me ensinarem que uma simples amizade profissional pode se transformar numa amizade verdadeira e gratuita, desde que tenhamos sensibilidade e disponibilidade para perceber as necessidades das pessoas que nos cercam.

A um amigo especial, Severino Marques, que me deu todo o apoio necessário e que sempre se mostrou pronto a ajudar.

A Bento Gil, meu príncipe: um cachorrinho lindo e muito companheiro. Independente da hora, lá estava ele, ao meu lado. Só ia dormir quando eu desligava o computador. Quando eu estava cansada, ele me divertia com suas brincadeiras e me fazia ter ânimo para voltar a escrever.

À(s) Vera(s) e Elaine, pela competência em secretariar o Programa de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE e por serem sempre estas pessoas alegres e receptivas.

Aos professores e demais funcionários da Pós Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, pela disponibilidade e atenção.

Aos amigos e integrantes do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Leitura e Letramento – GEPELLL-, pela força, dicas e opiniões de muito valor para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Ao CNPq e CAPES, pelo apoio financeiro sob a forma de bolsa de estudo oferecida para a realização desta pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

“O indivíduo cego é muito mais observador que os outros. Ele desenvolve meios e modos de saber onde está e para onde vai, sem precisar estar contando os passos. Antes de sair de casa, ele faz o que toda gente deveria fazer: procura informar-se bem sobre o caminho a seguir para chegar ao seu destino. Na primeira caminhada poderá errar um pouco, mas depois raramente se enganará.”

Robert Atkinson

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral verificar o desempenho na compreensão textual de cegos de diferentes níveis de formação frente a três notícias em três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital; e como objetivos específicos: 1) Averiguar as experiências de leitura, o acesso e a utilização das três instâncias mediadoras de leitura por cegos de diferentes níveis de formação; 2) comparar a natureza da compreensão textual de cegos frente às notícias tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital; 3) verificar a natureza das inferências geradas pelos cegos de diferentes níveis de formação frente às notícias tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura. Para tal, participaram 27 cegos, que foram divididos em três grupos, organizados a partir do nível de formação. Para efetivação dos objetivos foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais e sessões de compreensão textual, utilizando-se três notícias em cada instância e realizando 5 perguntas para cada notícia. Os dados das sessões de compreensão textual foram analisados qualitativamente e quantitativamente. No caso das entrevistas, a análise se deu baseada na perspectiva dos núcleos de significação. Sendo assim, foram encontrados os seguintes resultados: como a compreensão da notícia é mais pontual, focada nos elementos do acontecimento mencionado no texto, as respostas às perguntas 1, 2 e 3, pelo fato de estarem relacionadas ao título das notícias, nos protocolos dos 27 participantes não houve a elaboração de inferências de base contextual, ficando as respostas ou na categoria “completas”, ou “inadequadas”, quando o participante realizava algum tipo de inferência sem base textual. Verificou-se que a natureza da compreensão independe do nível de formação, estando relacionado ao contexto em que se utilizam as instâncias e à experiência em leitura. Para as entrevistas, foram destacados os seguintes indicadores da instância braile: Material limitado: tanto em relação ao acesso, como ao elevado custo; Independência e autonomia proporcionadas pelo braile e falta de preparo dos professores e dos familiares em relação ao ensino do braile. Para o leitor digital, os indicadores foram: diversidade de materiais; limitação quanto ao transporte do recurso tecnológico; auxílio aos estudos; menor tempo exigido para a leitura e maior possibilidade de socialização. Já no caso do leitor humano, foram destacados os seguintes indicadores: universalidade de acesso; auxílio à formação; importância fundamental em relação aos elementos gráficos e menor autonomia de escolha e independência. Foi observado que a utilização das três instâncias apresentou restrições de natureza interna, determinadas pelas próprias características das instâncias, e restrições de ordens externas. Ademais, percebe-se que cada instância carrega benefícios e limitações, ficando a escolha por cada uma, seja o braile, o leitor digital ou o leitor humano, vinculada às necessidades específicas de leitura e ao contexto em que cada leitor cego encontra-se inserido.

Palavras-chave: compreensão textual; cegos; leitor digital; leitor humano; braile.

ABSTRACT

This study had as main objective to verify the performance of the blind in reading comprehension of different levels of training across three stories in three different instances mediating reading : Braille , digital and human Ledor Ledor , and specific objectives : 1) investigating the experience of reading , access and use of the three mediating instances read by blind different levels of training , 2) compare the nature of textual comprehension facing blind to the news taking up the three different instances mediating reading : Braille , the human Ledor and digital Ledor ; 3) ascertain the nature of the inferences generated by different blind levels of training across the news taking up the three different instances mediating reading . To this end , 27 participated blind , who were divided into three groups , organized from the level of training . For realization of the objectives of individual semi-structured interviews and text comprehension sessions were conducted using three stories in each instance and performing 5 questions for each story . The data of text comprehension sessions were analyzed qualitatively and quantitatively . In the case of interviews , the analysis was done based on the perspective of core significance. Thus , the following results were found : an understanding of news is more timely , focused on the elements of the event mentioned in the text , the answers to questions 1 , 2 and 3 , because they are related to the title of the news , the protocols of 27 participants there was the drawing of inferences from contextual basis , getting the answers or " complete " category , or " inadequate " when the participant performed some kind of inference without textual basis . And the nature of understanding is independent of the level of training , being related to the context in which the instances are used and the experience of reading. Restricted Material : For the interviews , the following indicators of Braille proceedings were highlighted both in relation to access, such as the high cost , independence and autonomy offered by braille and lack of preparation of teachers and family members regarding the teaching of braille . For the digital Ledor , indicators were : diversity of materials ; limitation regarding transportation of the technological resource to aid studies ; shorter time required for reading and greater possibility of socialization. ; Training aid ; fundamental importance in relation to graphics and less freedom of choice and independence elements universality of access: In the case of human Ledor , the following indicators were highlighted. It was observed that the use of three instances presented constraints of a domestic nature, determined by the characteristics of the instances, and restrictions on foreign orders. Moreover, it is noticed that each instance carries benefits and limitations, whereas the choice by each, is braille, digital Ledor or human Ledor, linked to the specific reading needs and the context in which each blind reader is inserted .

Keywords : reading comprehension ; blind ; digital Ledor ; human Ledor ; braille .

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1. Defectologia e próteses culturais.....	21
2.2. Compreensão textual e processo inferencial.....	26
2.2.1 Caracterização do gênero: Notícia.....	36
2.3. Atendimento às pessoas com deficiência na escola: sala de aula comum e Sala de Recursos Multifuncionais.....	39
2.4. Mediadores de leitura para cegos.....	46
2.4.1. O uso do computador.....	46
2.4.2. O uso do Sistema braile.....	50
2.4.3. Escrita e leitura em material em braile.....	52
2.4.4. O leitor Humano.....	56
3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	60
3.1. Participantes	60
3.2. Critério de seleção dos participantes.....	61
3.3. Delineamento da pesquisa.....	61
3.4. Materiais.....	62
3.5. Procedimentos	62
3.5.1. Sessões de compreensão textual.....	63
3.5.2. Entrevista.....	66
3.6. Descrição e análise dos pilotos realizados.....	67
3.7. Proposta de análise dos dados.....	71
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	75
4.1 Análise estatística descritiva das sessões de compreensão textual.....	75
4.2 Análise qualitativa dos protocolos de compreensão.....	81
4.2.1 Protocolo de compreensão de Bela.....	83
4.2.2 Breve história de Bruna e seus protocolos de compreensão.....	88
4.2.3 Breve história de Beatriz e seus protocolos de compreensão.....	92
4.2.4 Discussão geral dos protocolos de compreensão dos três participantes.....	95
4.3 Análise da entrevistas.....	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142

REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	155
Apêndice A: Termo de consentimento para os alunos cegos.....	156
Apêndice B: Entrevista semi-estruturada.....	158
Apêndice C: Organização dos Indicadores e Pré-indicadores da instância braile.....	159
Apêndice D: Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação da instância braile.....	161
Apêndice E: Organização dos Indicadores e Pré-indicadores da instância Ledor digital.....	162
Apêndice F: Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação da instância Ledor digital.....	164
Apêndice G: Organização dos Indicadores e Pré-indicadores da instância Ledor humano.....	165
Apêndice H: Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação da instância Ledor humano.....	167
ANEXOS	168
Anexo A: Artigo intitulado: Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa.....	169
Anexo B: Artigo intitulado: Diácono é preso acusado de estupro de menina de 14 anos em Sorocaba.....	170
Anexo C: Artigo intitulado: Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids.....	171

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Reglete de mesa e de bolso.....	51
FIGURA 2 - Punção.....	51
FIGURA 3 – Alfabeto braile: letras e números.....	52
FIGURA 4 – Leitura do braile.....	56

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Ordem A: apresentação dos textos em cada instância, iniciando pelo leitor digital.....	64
QUADRO 2 - Ordem B: apresentação dos textos em cada instância, iniciando pelo braile.....	64
QUADRO 3 – Ordem C: apresentação dos textos em cada instância, iniciando pelo leitor humano.....	64
QUADRO 4 - Ordem de apresentação dos textos para cada participante.....	65
QUADRO 5 - Pré-indicadores do discurso da primeira instância mediadora de leitura: o braile.....	97
QUADRO 6 – Indicadores do discurso da primeira instância mediadora de leitura: o braile.....	98
QUADRO 7 - Pré-indicadores do discurso da segunda instância mediadora de leitura: o Ledor digital.....	111
QUADRO 8 – Indicadores do discurso da segunda instância mediadora de leitura: o Ledor digital.....	112
QUADRO 9 - Pré-indicadores do discurso da terceira instância mediadora de leitura: o Ledor humano.....	129
QUADRO 10 - Indicadores do discurso da terceira instância mediadora de leitura: o Ledor humano.....	130

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Desempenho geral nas 5 perguntas para cada instância mediadora de leitura.....76

TABELA 2 - Desempenho nas perguntas 4 e 5 para as três instâncias relacionado aos níveis de formação dos participantes.....79

1. INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita ocupam um papel central na sociedade ocidental, convertendo-se em atividades indispensáveis, mesmo para quem não enxerga. No entanto, por muito tempo na história, os indivíduos cegos não puderam contar com a leitura e a escrita devido a sua limitação física. Para ter acesso à leitura, tinham que recorrer à ajuda de um leitor: pessoa que lia em voz alta para os cegos.

Ainda nos dias atuais, percebe-se a importância do leitor na vida do cego, afinal, mesmo vivendo-se na chamada era digital, na qual se constata a inovação por meio de novas tecnologias, ainda há materiais e situações de leitura em que os meios de acesso ao cego se dão apenas através da audição. Um exemplo seria uma situação de escolha de um determinado prato em algum restaurante que, ainda hoje, só tem disponível o cardápio impresso para normovisuais, ou seja, para pessoas que enxergam normalmente. Ou mesmo, em uma situação de concurso público, já que pelo tempo limitado de prova, muitos cegos preferem que as questões sejam lidas por um leitor.

A relação entre o cego e o leitor humano parece indicar a definição de leitores como tradutores de textos codificados no verbal escrito para o verbal oral. Ao transformar em linguagem sonora o que apreende em códigos visuais, o leitor estabelece um nível de mediação entre o autor do texto escrito e o ouvinte cego, ressaltando que, as formas de falar influenciam diretamente na apreensão do texto escrito quando interpretado pela voz e por isso existem várias técnicas que auxiliam a leitura através de leitor (MANGUEL, 1997).

Assim sendo, tratando-se desta forma específica de mediação para pessoas com cegueira, ou seja, indivíduos com um tipo específico de deficiência, cabe, portanto, destacar o que Vygotsky afirma nos seus estudos sobre defectologia. Para o autor, os princípios fundamentais do desenvolvimento são os mesmos para as crianças com ou sem deficiência, mas as limitações interpostas pela deficiência funcionam como um elemento motivador, como uma “supercompensação”, para a busca de caminhos alternativos na execução de atividades ou no alcance de objetivos. No suposto defeito orgânico surgem as “forças” de superação. O sujeito com “defeito” busca de distintas formas, caminhos diferentes ou outros meios para realizar as atividades. Cabe aos educadores conhecer as peculiaridades deste caminho pelo qual devem orientar o

educando, tendo como meta fundamental a “lei da transformação” do menos do defeito no mais da compensação (VYGOTSKY, 1934/1997).

O sujeito com deficiência está condicionado socialmente em seu processo de desenvolvimento de forma dupla: pela realização social do defeito (sentimento de inferioridade) que é um aspecto de condicionamento social, e do desenvolvimento por orientação social da compensação, para a adaptação das condições do meio, que está criado e formado para um tipo humano normal.

A deficiência deve ser encarada não como uma impossibilidade, mas como uma força, na qual o uso das tecnologias desempenha um papel relevante. Muitos sujeitos com necessidades educativas especiais, além de apresentarem suas limitações, sofrem da Síndrome da Privação Social e seu meio não é favorável a uma aprendizagem satisfatória seja por questões: sócio-econômicas, sócio-culturais, familiares (emocionais) e/ou de recursos (barreiras arquitetônicas). Neste viés, as tecnologias podem ser usadas como mediadoras para viabilizar o desenvolvimento humano (FERRADA, SANTAROSA, 2008).

O Sistema braile aparece, então, como uma dessas tecnologias para favorecer o desenvolvimento. Elaborado por Louis Braille, também privado de visão, em 1825, este sistema é o processo de leitura e escrita por meio de pontos em relevo, hoje empregado no mundo inteiro (GIL, 2000).

No que se refere a sua composição, o Sistema braile é constituído por 63 sinais, obtidos pela combinação metódica de seis pontos que, na sua forma fundamental, agrupam-se em duas filas verticais e justapostas de três pontos cada. Este conjunto de seis pontos chama-se sinal fundamental. O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se cela braile ou célula braile e; quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando o Sistema a ser composto por 64 sinais. Estes sinais não excedem o campo tátil e podem ser identificados com rapidez, pois, pela sua forma, adaptam-se exatamente à polpa do dedo (SEESP, 2006; LERPARAVER, 2005).

No entanto, atualmente, com o advento de novas tecnologias de acessibilidade, tem-se constatado o fenômeno conhecido como “desbrailização”, a partir do qual os cegos têm diminuído o contato com a leitura através do braile e dado mais ênfase à leitura através das ferramentas computacionais, as quais utilizam um sintetizador de voz integrado ao software e utiliza a placa e as caixas de som do computador para dar as informações exibidas no monitor.

Os *softwares* de acessibilidade aos ambientes digitais para deficientes visuais utilizam basicamente ampliadores de tela para aqueles que possuem perda parcial da visão e recursos de áudio, teclado e impressora em braile para os sujeitos cegos. Dentre os sistemas para pessoas cegas, os mais conhecidos atualmente no Brasil são o Dosvox, o Virtual Vision e o Jaws, porém, o mais utilizado é o Dosvox. (BORGES, 2002)

Dessa forma, tem-se que, para os cegos, o acesso à informação escrita depende da acumulação de instâncias mediadoras. Inicialmente, a única possibilidade eram os leitores humanos, mais tarde tornaram-se disponíveis ainda as transcrições para o braile e atualmente tem-se esse acesso através dos sintetizadores de voz, também conhecidos com “leitores digitais” (LEIRIA, 2002).

Assim, como na sociedade atual essas três instâncias ainda coexistem, a escolha por determinado meio de acesso à leitura ainda é bem diversificado: há quem enfatize o uso do braile, quem prefira o leitor humano, como também quem prefira fazer uso do leitor digital. No entanto, é certo que dentre essas três instâncias mediadoras, o leitor digital tem sido apontado como o principal meio de acesso à leitura pelos indivíduos cegos (BOAS, 2010).

Portanto, destacando-se essas três instâncias mediadoras de leitura, no qual cada uma apresenta características diferentes e diversas particularidades, convém fazer uma investigação acerca da relação entre essas três possibilidades de leitura e a habilidade de compreensão textual em cegos, como também, saber o quê, de fato, tem motivado os cegos a preferirem realizar a leitura através dos leitores digitais, fato este constatado a partir do contato da pesquisadora com um número substancial de cegos que apresentam esse discurso.

Assim, surgem as seguintes perguntas: (i) Como se tem configurado as experiências de leitura dos cegos de diferentes níveis de formação e o uso das três instâncias mediadoras de leitura neste percurso? (ii) Os cegos de diferentes níveis de formação teriam mais facilidade na compreensão textual em uma determinada instância mediadora de leitura? (iii) Quais os motivos que levariam os cegos a acharem mais fácil realizar a compreensão textual frente a uma determinada instância mediadora de leitura, seja ela o braile, o leitor humano ou leitor digital? (iv) Qual a natureza das inferências geradas pelos cegos frente às notícias tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital? (v) Em qual instância mediadora de leitura, tendo como foco o gênero notícia, os cegos de diferentes níveis de formação teriam melhor desempenho?

Desta forma, a pesquisa terá como objetivo geral estudar o desempenho na compreensão textual de cegos de diferentes níveis de formação frente a três notícias em três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital. E como objetivos específicos: (i) averiguar as experiências de leitura, o acesso e a utilização das três instâncias mediadoras de leitura por cegos de diferentes níveis de formação, (ii) comparar o desempenho na compreensão textual de cegos de diferentes níveis de formação frente às notícias, tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital, (iii) verificar a natureza das inferências geradas pelos cegos de diferentes níveis de formação frente às notícias tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital.

Dessa forma, a pesquisa torna-se relevante, pois, mediante pesquisa realizada na literatura nacional e internacional, através das bases de dados: Scielo e Capes, não foram encontrados estudos que tenham como foco de pesquisa a habilidade de compreensão textual comparando-se cada instância: braile, leitor humano e leitor digital. Como também, escassez de estudos que contemplem a habilidade de compreensão, utilizando-se o gênero notícia, com sujeitos cegos. E, de uma forma mais geral, constatou-se a ausência de pesquisas tendo-se como foco a população de cegos de diferentes níveis de formação, principalmente de universitários e ensino superior completo, à exceção do estudo realizado por Lima (2002), mas, que aborda outro aspecto, a questão da locomoção e da orientação espacial.

O que foi observado, pesquisando na literatura nacional e internacional, é que os estudos envolvendo cegos adultos, em sua grande maioria, abordam os seguintes temas: a questão da orientação e mobilidade (ALMEIDA, 1995; BUENO, 1988, 2001; MAIA, 2005; QUEIROZ, 2000), o tema da sexualidade (CEZARIO, MARIANO, PAGLIUCA, 2008; BRUNS, 2007), ou o ensino de conteúdos específicos, neste caso, apenas com estudantes do ensino básico (BALLESTERO-ÁLVAREZ, 2003; MOTTA, 2004; CAMARGO, 2005).

Assim sendo, se for possível conhecer mais a respeito da história de leitura e compreensão textual em cegos, tendo em vista a notícia, gênero este amplamente utilizado na vida cotidiana, como também, as três instâncias mediadoras de leitura atualmente disponíveis para os cegos, podem-se realizar inferências sobre a melhor forma de ter acesso às notícias, como também, a necessidade de inclusão de determinadas instâncias na rotina acadêmica, de modo a propiciar um acesso mais

adequado aos textos, tanto os do contexto universitário, como aqueles de circulação mais ampla. Com isso, pode-se ampliar a inserção do cego no mundo letrado e ter conhecimento dos tipos de instâncias que possibilitam uma leitura mais rápida, porém, com maiores atribuições de sentido, tendo em vista a natureza das inferências geradas para cada tipo de instância, podendo-se, desta forma, atuar de maneira mais precisa e assertiva, procurando privilegiar as necessidades de leitura específicas, tanto no âmbito educacional, como no social, de uma forma mais ampla, já que, quanto maior a variedade de instâncias mediadoras de leitura, menores serão as barreiras impostas à atuação e plena inserção do cego na sociedade.

Assim, tendo em visto as justificativas apresentadas e os objetivos a serem alcançados, este estudo foi organizado de forma a abordar os seguintes capítulos: Fundamentação teórica; Caminhos metodológicos; Resultados e discussão; e Considerações finais. A fundamentação Teórica está organizada a partir de 4 seções, a saber: A seção 1 apresenta algumas considerações sobre a Defectologia, a partir da teoria de Vygotsky, trazendo à discussão as características da deficiência primária e da deficiência secundária, ressaltando o papel fundamental da supercompensação, e, especificamente, a importância das próteses culturais para a viabilização do desenvolvimento humano.

Na seção 2, discute-se a habilidade de compreensão textual e, conseqüentemente, o processo inferencial, destacando-se a classificação de Marcuschi e apresentando alguns estudos que se utilizaram de tal classificação (1996), bem como a forma de avaliar a compreensão textual proposta por Fávero (1995) e a caracterização do gênero notícia, foco do presente estudo.

A seção 3 traz as principais leis referentes à inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, ressaltando o papel e a importância da escola como provedora das condições físicas e humanas necessárias a efetiva inclusão do aluno cego no contexto educacional. E a seção 4, apresenta as características dos três mediadores de leitura para cegos: o computador – leitor digital, o braile e o leitor humano.

Já no capítulo “Caminhos metodológicos”, discorre-se sobre os participantes do estudo, o material e procedimento, descrevendo as sessões de compreensão textual e enfatizando os objetivos da entrevista que foram realizadas com os participantes. Finalizando esse capítulo, no subtópico “Proposta de análise dos dados”, faz-se a descrição da análise das sessões de compreensão textual, fundamentada na classificação de Marcuschi e na proposta de Fávero, já que, ambos dialogam no que diz respeito à

importância de se levarem em consideração os elementos presentes na superfície textual no momento de produção de sentidos. Finaliza-se com a descrição da análise qualitativa das entrevistas, sendo esta realizada a partir da análise dos Núcleos de Significação, que se encontra embasada na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e que, portanto, apresentou-se como adequada à presente pesquisa, já que tem por objetivo a busca dos sentidos e significados e se apoia na concepção de linguagem como forma de ação ou interação, sendo esta a assumida neste trabalho.

E no capítulo “Resultados e discussão”, há a descrição e análise dos dados coletados nas sessões de compreensão textual e nas entrevistas dos participantes, começando pela análise estatística descritiva dos protocolos de compreensão e finalizando com as análises das entrevistas, apresentadas e discutidas através de cada núcleo de significação, na seguinte ordem: Pré- indicadores, indicadores e núcleos da instância braille, em seguida, do leitor digital e concluindo com o leitor humano.

Já no capítulo “Considerações finais”, são apresentados, de forma sintética, os principais resultados do estudo, bem como as implicações educacionais e as propostas para futuras pesquisas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Defectologia¹ e próteses culturais

Partindo do princípio de que os seres humanos se desenvolvem mediados a partir de duas linhas: a genética e a histórica, Vygotsky (1934/1997) tece sua consideração sobre as deficiências que acometem os seres humanos como sendo de dois tipos: a) deficiência primária, a qual é ocasionada pela má formação ou disfunção de algum caractere biológico e/ou hereditário e; b) deficiência secundária, derivada do isolamento das relações sociais e culturais características do entorno em que cada sujeito se insere.

Para Vygotsky (1934/1997), a deficiência primária compreende lesões orgânicas como déficit intelectual, disfunções parietais, físicas, cromossômicas etc., enquanto a deficiência secundária tem como característica o não enraizamento ao contexto externo. Ainda, segundo este autor, quanto à deficiência primária, pouco a Educação, a Pedagogia e até mesmo a Psicologia podem fazer, cabendo intervenções fundamentalmente no campo da medicina. Contudo, no que se refere à deficiência secundária, em muito a sociedade e o sistema educacional contribuem para introduzir criativamente as pessoas com necessidades educativas especiais na cultura da qual fazem parte.

Afinal, os princípios fundamentais do desenvolvimento são os mesmos para as crianças com ou sem deficiência. No caso das pessoas com deficiência, as limitações interpostas pela deficiência funcionam como um elemento motivador, como uma “supercompensação” para a busca de caminhos alternativos na execução de atividades ou no alcance de objetivos. Nesse sentido, cabe aos educadores conhecer as peculiaridades deste caminho pelo qual devem orientar o educando, tendo como meta fundamental a “lei da transformação” do menos do defeito no mais da compensação (VYGOTSKY, 1934/1997).

A deficiência orgânica transforma-se de sentimento subjetivo de inferioridade em aspiração psíquica para a compensação, supercompensação. Dessa forma, Vygotsky (1934/1995) afirma que o trabalho da supercompensação é determinado por dois

¹ As considerações realizadas por Vygotsky (1934/1997) acerca das pessoas com necessidades educativas especiais (defeito, defectologia, débeis, retardados) podem parecer pejorativas ou estereotipadas em relação a estas pessoas, no entanto, deve-se levar em consideração o contexto histórico que influenciava este autor.

elementos: a amplitude, a dimensão da inadaptação da criança, o ângulo de divergência de sua conduta e os requisitos sociais formulados - planejados para sua educação, por um lado, e, por outro, o fundamento, a base da compensação, a riqueza e diversidade de funções.

Além disso, para Vygotsky, o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais, formuladas para o desenvolvimento e a educação, e as forças íntegras da psiquê. Estas forças, no caso da cegueira, buscam, impelidas pelo defeito visual, não somente vencer a limitação espacial que causa a cegueira, mas dominar também o espaço nas formas superiores, apenas acessíveis à humanidade por meio do pensamento científico, elaborado e exigido, por exemplo, na atividades que envolvem construções geométricas.

Analisando a busca de superação, o autor mostra que toda luta tem duas saídas e que nem sempre há uma solução satisfatória. Muitas vezes, o defeito vence a pessoa. É o fracasso da supercompensação. Em contrapartida, a tendência da supercompensação está dirigida para a formação de uma personalidade de pleno valor e para a conquista de uma posição social. É a debilidade que conduz à força e o resultado pode ser a estruturação da personalidade pela compensação, que se consolidará meio à conquista de uma posição social.

O postulado central da defectologia é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação de uma compensação. Esta é, portanto, a superação da cegueira, à medida em que o sujeito consegue ultrapassar todos os limites que são impostos pela falta da visão, conseguindo alcançar os mesmo objetivos e ser inserido e aceito na sociedade produtiva. Nesse sentido, Vygotsky afirma a natureza social e psicológica da compensação, negando sua natureza biológica. Ressalta também que a compensação ocorre em todos os tipos de cegueira, seja ela adquirida ou congênita, como será o caso específico dos participantes desse estudo (VYGOTSKY, 1995).

Assim, mesmo estando o cego incluído na chamada deficiência primária, cabe ressaltar o papel da linguagem como fundamental para esses indivíduos, afinal, como adquirem e desenvolvem normalmente a linguagem, essa vai desempenhar um papel de mediadora entre as relações com o meio social e a cultura, podendo até mesmo minimizar ou prevenir os possíveis efeitos da instalação de uma deficiência tida secundária, já que o defeito orgânico, neste caso especificamente, a falta da visão, não teria como ser revertido.

Assim, em relação à linguagem, Vygotsky (1934/1997) afirma ser esta a principal fonte de conteúdos para o desenvolvimento, reconhecendo que ela é comum tanto para o vidente, quanto para o indivíduo cego; não havendo, portanto, diferenças básicas no impulso para o desenvolvimento da criança, seja ela cega ou vidente.

Dessa forma, a criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso - a linguagem. Além disso, a concepção de que com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira.

Vygotsky (1934/1997) havia afirmado que a cegueira não era nada mais do que a perda de um instrumento que poderia facilmente ser substituído por outro, mas, em estudos posteriores, percebeu que a essa verdade horizontal deveria ser acrescentada uma verdade vertical, declarando que a cegueira não seria somente a falta de visão. Ela causa uma profunda reestruturação de todas as forças do organismo e da personalidade. Assim, passou a defender que uma deficiência como a cegueira causa uma reorganização de toda a mente, envolvendo uso de outros meios, instrumentos e maneiras para alcançar as mesmas metas que os indivíduos normovisuais (VYGOTSKY, 1934/1997; VEER; VALSINER, 1999).

Dessa forma, fica evidente que o objetivo de Vygotsky (1934/1997), ao realizar estes estudos, consistia em demonstrar como a sociedade e a cultura poderiam criar ferramentas e instrumentos que possibilitassem aos indivíduos com necessidades educativas especiais superarem as dificuldades em seu processo de inserção social, cuja estrutura se encontra fincadas em padrões de normalidade e homogeneidade.

O sujeito com deficiência está condicionado socialmente em seu processo de desenvolvimento de forma dupla: pela realização social do defeito (sentimento de inferioridade) que é um aspecto de condicionamento social, e pelo desenvolvimento por orientação social da compensação, para a adaptação das condições do meio, que está criado e formado para um tipo humano normal (confirmando aqui a ideia anteriormente discutida que ressalta os padrões de normalidade e homogeneidade).

A perspectiva sócio histórica de Vygotsky defende que a deficiência precisa ser encarada não como uma impossibilidade, mas como uma força, na qual o uso das tecnologias desempenha um papel relevante. Muitos sujeitos com necessidades

educativas especiais², além de apresentarem suas limitações (discapacidades) sofrem da Síndrome da Privação Social e seu meio não é favorável a uma aprendizagem satisfatória, devido a questões sociais, educacionais, culturais, familiares, psicológicas, como também a carência de recursos que possam os auxiliar. Neste viés, as tecnologias podem ser usadas como mediadoras para viabilizar o desenvolvimento humano (FERRADA; SANTAROSA, 2008).

Há um mundo de possibilidades que essas tecnologias abrem para as pessoas que são cegas, afinal, estas não mais precisam depender de outros para obter uma informação comum que consideram um direito adquirido, tais como: jornais, revistas, declarações bancárias, transcrições escolares etc. A título de exemplificação, antigamente, quando os alunos cegos queriam matricular-se em uma universidade, eles tinham que contar com a ajuda de outros para fazê-lo. Agora, por exemplo, em muitas universidades, com a ajuda de um leitor de telas, os alunos cegos já podem usar a Internet baseado em sistema de registro. Esta nova capacidade lhes proporciona um maior grau de independência que anteriormente era impossível obter (SONZA, SANTAROSA, CONFORTO, 2008).

Um exemplo mais empírico do papel desempenhado pelo uso das tecnologias para pessoas com deficiência, mais especificamente, pessoas cegas, pode ser encontrado no estudo realizado por Lima (2005), no qual, pesquisou-se com oito pessoas cegas congênitas totais (crianças pré-escolares e jovens do segundo ano do ensino médio, seis mulheres e dois homens, com idade média de 15 anos, variando entre 8 e 23 anos, estudantes de escolas públicas, da cidade de São Paulo) técnicas para a compreensão de figuras tangíveis reconhecidas hapticamente.

O referido estudo teve como objetivo estudar o efeito do treino com padrões bidimensionais sobre o reconhecimento háptico de desenhos em pessoas cegas. Metodologicamente, valeu-se de uma caneta para desenhos em relevo, desenvolvida no Brasil, cuja característica principal é produzir o relevo no lado positivo do papel, permitindo com que o desenho seja visto à medida que se desenha. Assim, desenvolveram-se estratégias para o melhor reconhecimento háptico de padrões bidimensionais, bem como para estimular a produção de desenhos pelos próprios indivíduos cegos. Dessa forma, mostrou-se que é possível o uso de tecnologias

² As crianças são consideradas com necessidades educativas especiais somente quando as suas necessidades exigem a alteração do programa escolar, isto é, quando os desvios do seu desenvolvimento atingem um tipo e um grau que requerem providências pedagógicas desnecessárias para a maioria das crianças (DOMINGUES, 1994).

existentes em nosso país para ensinar as pessoas cegas ou com baixa visão fazer uso de figuras tangíveis na educação e no lazer, confirmando que é possível o uso de instrumentos diversos para alcançar as mesmas metas dos indivíduos normovisuais.

Nesta direção, aponta-se o uso das seguintes ferramentas para viabilizar o desenvolvimento da leitura para os indivíduos cegos: o auxílio do leitor humano, o uso do braille e o manuseio do computador adaptado para tais sujeitos, assumindo, portanto, o papel de próteses culturais, já que, ambos surgiram de acordo com as necessidades apresentadas pelas pessoas cegas no desempenho da leitura (VYGOTSKY, 1993).

Sendo assim, há a necessidade de compreensão da natureza das dificuldades apresentadas pelos sujeitos com necessidades especiais, de forma que os profissionais que trabalham com este indivíduo e, mais especificamente, o profissional da educação, possam recorrer às ferramentas da cultura e, portanto, à utilização das próteses culturais. Desta forma, o professor tem em suas mãos a possibilidade de transformar o negativo da deficiência no positivo da compensação (VYGOTSKY, 1993). Estas próteses culturais são as mais diversas possíveis e vão sendo criadas ao longo da história e do contexto social de cada indivíduo ou grupo de indivíduos, como, por exemplo, os leitores de tela adaptados ao computador para permitir a utilização deste pelos indivíduos cegos.

Os benefícios advindos da utilização de ferramentas da cultura –“Próteses culturais”, na minimização das alterações cognitivas, podem ser encontrados no estudo de Hazin, (2006), que realizou uma pesquisa envolvendo a aprendizagem da Matemática com crianças epiléticas, com o objetivo de fornecer subsídios para uma melhor compreensão das interrelações entre aspectos do funcionamento cerebral, das habilidades cognitivas e do processo de aprendizagem da matemática por crianças com necessidades educativas especiais, na qual participaram dois grupos de crianças: um, de crianças com altas habilidades/superdotação no domínio acadêmico e outro, de crianças com o diagnóstico de epilepsia idiopática generalizada do tipo ausência³.

Nos seus resultados, a autora encontrou que as crianças não-epiléticas acertaram todas as questões do instrumento aplicado, composto por 20 itens, que foi construído buscando-se avaliar atividades oriundas de campos conceituais da matemática escolar (habilidades algorítmicas e compreensão do sistema numérico decimal; estruturas aditivas; estruturas multiplicativas; imagem mental de propriedades

³ Epilepsia que frequentemente compromete crianças com idade entre seis e oito anos, mais frequentemente do sexo feminino e com forte componente genético. É a síndrome epilética generalizada idiopática mais frequente da infância representando algo em torno de 8 a 10% de todas as epilepsias que ocorrem antes dos dez anos de vida.

de sólidos geométricos e compreensão de medidas da cultura). Por outro lado, todas as crianças epiléticas apresentaram erros nas questões de rotação, de construção bidimensional e na armação das contas. Entretanto, o resultado mais relevante foi a constatação de que estas crianças foram beneficiadas com o uso das “próteses culturais”. Como o grupo das crianças epiléticas é caracterizado pela presença de déficits na organização visuoespacial, optou-se pela retomada das questões de armação e efetuação de contas aritméticas, recorrendo a uma “prótese cultural”: a utilização de lápis com cores diferentes para identificação das centenas, dezenas e unidades, que minimizariam os problemas atribuídos à organização visuoespacial, já que a armação e construção das contas estariam sendo efetuadas com a ajuda desse lápis através da diferenciação pelas cores.

Sendo assim, baseado neste importante achado em relação ao uso das próteses culturais, pode-se pensar também no campo da deficiência visual e, especificamente, na área de leitura para cegos, mostrando-se conveniente pesquisar como se processa a compreensão textual tendo em vista as três próteses culturais existentes: o braile, o ledor digital e o ledor humano, já que, de acordo com Fávero (1994), no espaço cultural são gerados diferentes meios mediacionais para a comunidade no interior das interações humanas, de modo que a interação entre a forma de cada tipo mediacional e o conteúdo mediado constitui um texto dentro de outro texto, ou seja, a forma do cego interagir com cada prótese cultural poderá abarcar inúmeros sentidos e formas distintas de construção e interação.

E, no caso da variedade de sentidos e formas de interação, estes se configuram como aspectos essenciais ao entendimento e à própria realização da atividade de compreensão textual, que será discutida adiante.

2.2. Compreensão textual e processo inferencial

Na concepção interacional de linguagem, adotada neste trabalho, a leitura deixa de ser entendida como simples captação de uma representação mental ou como decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, então, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na

sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua reconstrução no interior do evento comunicativo (KOCH, 2002).

Portanto, adotando-se essa concepção de linguagem, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos (KOCH, 2002).

Logo, o texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo. Portanto, não sendo um produto acabado, objetivo, como uma espécie de depósito de informações, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores. Em suma, o texto é uma proposta de sentido e ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Ou seja, não existe unicamente uma leitura e um sentido para o texto, mas sim, há uma pluralidade de leituras e de sentidos, que, no entanto, exigem uma seleção, reordenação e reconstrução das informações e, deste modo, permitem uma certa margem de flexibilidade e liberdade ao leitor no processo de compreensão. Contudo, esta liberdade e flexibilidade são restritas pelo próprio texto e pela interação entre os interlocutores, de modo que se deve estar atento para que não sejam cometidas “leituras incorretas, impossíveis ou não autorizadas”. (KOCH; ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 1996).

Ou seja, embora o texto dê margem a diferentes compreensões, ele também estabelece limites, a fim de que não ocorra essa “leitura incorreta”. Koch (2002), por exemplo, afirma que o texto deve ser organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece; para que se estabeleçam limites quanto às leituras possíveis, ressaltando não ser apenas isso uma garantia. Como o texto é uma unidade semântica, em que vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais, a materialização formal de categorias de significação e de interação pragmática deve ser reconstruída, então, para a compreensão.

O texto é, portanto, definido através de critérios transcendentais (MARCUSCHI, 1989) como unidade de comunicação concretizada numa unidade lingüística. Ou seja, a leitura passa a ser entendida como um processo de construção de sentido(s), mediatizado pelo texto, durante o qual interagem os dados individuais do leitor e do

autor, e a vasta gama de variáveis socioculturais que estão presentes no texto, no autor e no leitor (KOCH, 2000; MARCUSCHI, 1996, 2008).

Ao isolar um aspecto cognitivo da atividade de ler, Marcuschi (1996), por exemplo, propõe que se examine a leitura como um processo inferencial. Nesse ato, estão presentes fatores linguísticos e extralinguísticos, além dos conhecimentos individuais do leitor, afetando decisivamente a compreensão, de modo que o sentido não reside no texto, e sim, é construído durante a leitura e resulta da interação entre autor e leitor, cujo universo é afetado pelo contexto sociocultural em que estão inseridos. Assim, pode-se dizer que os conhecimentos de mundo, as experiências e as crenças individuais influenciam na elaboração das inferências durante a leitura (MARCUSCHI, 1996).

Sobre a importância de conhecimento de mundo e experiências do leitor, ressalta-se o estudo realizado por Rennó (2008), que teve como objetivo verificar as inferências produzidas no processo de leitura por alunos da 6ª série (hoje, 7º ano), do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de São Paulo. Para tanto, participaram 67 alunos, de 11 a 14 anos. Para alcançar o objetivo, foi selecionado o conto “O caso no espelho”, o qual foi entregue aos alunos para que realizassem uma leitura individual e silenciosa e depois escrevessem livremente por 30 minutos o que haviam compreendido da história. Após a análise, verificou-se que os alunos produziram, de modo destacado, inferências do tipo pragmático-culturais, a partir de operações contextuais/contextuais e cognitivas, revelando que muitas inferências foram elaboradas partindo das pistas textuais e de conhecimentos que possuem sobre as coisas do mundo, crenças, suas vivências e experiências, razão pela qual se afirma existir não uma única leitura ou sentido, mas uma multiplicidade de leituras e sentidos. Partindo-se dessa constatação, os resultados indicam que, como possíveis implicações educacionais, faz-se necessário, por parte do professor, considerar na avaliação da compreensão leitora as inferências produzidas pelos alunos, entendendo esse processo como indissociável da atividade de leitura e justificado não apenas pelas sinalizações do texto, mas também pelos conhecimentos de mundo do leitor.

As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto

seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, já previsto pelo original. (MARCUSCHI, 2008).

Embora na literatura haja diversas classificações para as inferências, será privilegiada neste estudo a classificação de Marcuschi (1989; 2008). Foi escolhida esta classificação pelo fato de destacar a importância das seguintes variáveis: indivíduo, texto e contexto na ativação das inferências.

Nesta classificação encontram-se três grupos de inferências e seus subtipos. O 1º grupo refere-se às inferências de base textual, que são divididas em: lógicas (dedutivas, indutivas e condicionais); sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras e correferenciais). No 2º grupo, têm-se as inferências de base contextual, sendo divididas em: pragmáticas (intencionais, conversacionais e avaliativas); práticas (experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais). Já no 3º grupo, encontram-se as inferências sem base textual, que seriam: falseamentos e extrapolações infundadas. Quanto ao tipo de operação inferencial a ser realizada, têm-se os seguintes tipos: dedução, indução, particularização, generalização, sintetização, parafraseamento, associação, avaliação ilocutória, reconstrução, eliminação, acréscimo e falseamento; que serão conceitualizados abaixo, tendo como base, Marcuschi (2008).

Na “dedução” há a reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Este é um tipo de operação inferencial pouco comum em narrativas.

A “indução” é a tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas. E a “particularização” é a tomada de um elemento geral, de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais, individualizando ou contextualizando em um conteúdo particular com um lexema⁴ específico.

No tipo “generalização” há a saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral. Na “sintetização” há a condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais. No “parafraseamento” ocorre uma alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo

⁴ Palavra ou parte da palavra que serve de base ao sentido por ela expresso. Também se diz semantema.

proposicional. Na “associação” há a afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de idéias.

A “avaliação ilocutória” refere-se à atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais. Na “reconstrução” ocorre a reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo à medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.

A “eliminação” é a exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem. Já no “acréscimo” ocorre a introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos. E o “falseamento”, por sua vez, é a atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Para exemplificar a produção de inferências (Marcuschi, 1989, 2008), também por participantes universitários, destaca-se o estudo realizado por Santos e Ferreira (2010), que teve como objetivo geral analisar a compreensão do gênero artigo de opinião por alunas de Pedagogia. Para tal, três alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco, situada em Recife, foram entrevistadas acerca das suas condições/história de leitura a partir de um roteiro semiestruturado de entrevista e participaram de sessão de compreensão de leitura individual, na qual liam um artigo de opinião intitulado “Adoção à Brasileira”, de Leonardo Attuch, e respondiam a seguinte pergunta: “O que significou do texto?”.

No intuito de enfatizar a produção de inferências, utilizando-se a classificação já apontada, a análise revelou que as três estudantes participantes compreenderam o texto lido, produzindo inferências de base textual, de tipo lógica e semântica. Já em relação às inferências pragmáticas, as estudantes, através de interação com o texto, trouxeram à (re)significação da leitura elementos de seu contexto particular, não havendo a geração de inferências de tipo falseadoras ou extrapoladoras (SANTOS e FERREIRA, 2010).

As autoras ressaltam que a boa compreensão do gênero artigo de opinião obtida pelas participantes estava relacionada às práticas de leitura em que estiveram inseridas, já que, as estudantes afirmaram ter contato com diversos gêneros textuais, estando

presentes entre eles os de modalidade discursiva oral, tais como os filmes de gêneros diversos, assim como o teatro e a música, enfatizando, dessa forma, a importância de cada contexto sociocognitivo, tendo conhecimento, especialmente, do percurso de leitura percorrido.

Outro estudo que visou analisar a produção de inferência a partir da classificação de Marcuschi (1989, 2008), foi o realizado por Silva, Lima e Ferreira (2009), que teve como objetivo analisar a compreensão de leitura do gênero tiras de quadrinhos com alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública do Jaboatão do Guararapes – PE, investigando os tipos de inferências produzidas e os conhecimentos prévios ativados durante a leitura. Quanto aos tipos de inferências, os resultados apontaram os principais tipos utilizados, a saber: inferências associativas, de base textual, sendo estas, de um modo geral, relacionadas às ações dos personagens; e de base contextual avaliativa, referente aos estados emocionais e às causas das ações dos personagens, e às práticas experienciais (SILVA, LIMA, FERREIRA, 2009 apud SANTOS e FERREIRA, 2010).

No estudo acima mencionado, tal como ocorreu no estudo de Santos e Ferreira (2010), destacou-se a importância de se levar em consideração o contexto da situação, já que a produção das inferências esteve relacionada aos conhecimentos prévios sobre a linguagem dos quadrinhos, experiências, vivências e crenças dos estudantes.

E, no caso da população cega, destaca-se o estudo de Boas (2010) e Boas e Ferreira (2014), que teve como objetivo analisar a compreensão textual de estudantes cegos com domínio do braile frente a uma crônica, buscando-se averiguar como as informações textuais e contextuais são utilizadas no processo de produção de sentidos, no qual participaram 03 adolescentes, 1 do gênero masculino e 2 do gênero feminino.

A partir da análise da compreensão dos alunos cegos frente à crônica, ficou evidente que os três participantes demonstraram compreensões, de modo geral, pertinentes e realizaram muitas inferências esperadas sendo estas, na sua grande maioria, de base textual, pois dois dos três participantes preocuparam-se em buscar as respostas exclusivamente a partir das informações presentes na superfície textual. (BOAS, FERREIRA, 2014)

No entanto, os participantes também produziram inferências de eliminação, acréscimo, particularização e generalização. O que aponta para uma relação entre predominância de inferências realizadas e tipo/seqüência textual, isto é, que as inferências também dependem da configuração do texto que se lê, seja uma crônica, uma carta, um artigo científico ou um e-mail. Por outro lado, ressalta-se que as

dificuldades na atividade de compreensão, apresentadas por esses alunos, estavam relacionadas a pouca habilidade para integrar os seus conhecimentos prévios às informações textuais, algo essencial ao estabelecimento de inferências adequadas e que precisa ser ensinada, sendo a escola um lugar privilegiado para a aprendizagem dessa habilidade.

Percebe-se, a partir da apresentação desses estudos que se utilizaram de gêneros textuais distintos, que a atividade inferencial será influenciada pelo gênero em questão, já que cada um apresentará estilo e composição específicos, sendo assim, apresentarão objetivos diferentes, podendo-se, então, a depender da funcionalidade de cada gênero: associar ou avaliar; acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isto porque, a depender do contexto, avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos informações e assim por diante (MARCUSCHI, 1996; 2008). Portanto, inferência é um processo cognitivo gerado a partir da integração de informações textuais e contextuais (conhecimentos de mundo do leitor, interlocutores, contexto imediato e mediato), favorecendo a construção de sentidos (compreensão textual).

Sendo assim, para ilustrar como esses contextos (imediato e mediato) influenciam a construção de sentidos, destaca-se o estudo realizado por Moreno (2008), que teve como objetivo situar o processo inferencial como um processo que contribui para a compreensão textual e, especificamente, verificar qual é o conhecimento prévio que o leitor necessita ativar para compreender o texto analisado e como ocorre o processo de referência textual. Para tal, foi selecionado um texto de Machado de Assis, Crônica publicada no jornal Gazeta de Notícias, em 19 de maio de 1888, que foi analisado a partir dos seguintes contextos: (i) conhecimento sobre o autor e contexto sócio-histórico para a geração de inferências; (ii) conhecimento sobre o contexto de produção do texto e (iii): conhecimento sobre o léxico do texto e força ilocucionária.

Com a análise, constatou-se: (i) a relevância de atuar com o conhecimento sobre a vida do autor, enfocando o posicionamento deste sobre o mundo que o envolvia para fundamentar suas colocações na produção textual analisada, em seu tempo e espaço, bem como opiniões de outros autores sobre o escritor, neste caso: Machado de Assis. Ainda foi possível constatar que (ii) o conhecimento sobre a situação em que o texto foi produzido é de extrema importância para embasar as informações situadas pelo autor e que, (iii) o conhecimento sobre o léxico de texto é básico para o início da compreensão do leitor, e a força ilocucionária situada no discurso do enunciador permitiu observar

determinadas intencionalidades que, normalmente, não seriam notadas, concluindo que o contexto é fundamental para o ato de inferir, tanto o contexto linguístico, como o contexto geral do texto e o contexto cognitivo do leitor (MORENO, 2008).

A atividade de leitura não se esgota no ato de decodificar palavras, mas vai além, sendo um processo que exige do leitor percorrer diversos caminhos buscando relações significativas com o mundo, levando em consideração cada contexto. Dessa forma, a leitura estimula questionamentos, reflexões críticas sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta, em lugar da passividade em face das explicações de outrem, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isso reafirma o que Marcuschi (2001, 2008) discute sobre a relação dialógica do leitor com o texto, que deve manter uma postura curiosa, indagadora e não passiva, durante o ato de ler.

Partindo-se, então, do conceito de leitura como interação entre o autor, texto e o leitor (KLEIMAN, 2004; MARCUSCHI, 2008), o processo de mediação entra como caminho a ser traçado para que essa interação ocorra de maneira efetiva e competente, isto é, resulte em uma leitura plena. Dessa forma, Fávero (1995) discute a respeito da existência de meios mediacionais, que se prestam à mediação de significados e de veículos mediadores que, longe de serem aleatórios, são compatíveis com o contexto sócio-cultural para se prestarem à operacionalização desta mediação. Assim, tem-se a assertiva de que o leitor comunica-se com o texto, o que implica admitir a função sócio-comunicativa do texto não apenas no sentido de veicular informações, mas também no sentido de transformá-lo e criar outros conhecimentos. Logo, o processo de interação entre leitor e texto é entendido como atos de mediação semiótica de uma pessoa com outra personalidade autônoma. Portanto, Fávero (1995) toma o texto não só como um mediador no ato de comunicação, mas, como um interlocutor no processo de comunicação e elaboração de novas informações.

A forma de um texto, isto é, a sua composição linguística, atua como um veículo de mediação do seu conteúdo. Isto tem uma importante e fundamental implicação: a de que diferentes instrumentos de mediação implicam em processos de compreensão textual diferenciados. A título de exemplificação pode-se pensar que a compreensão de uma narração, de um diálogo teatral ou de um filme no cinema não se apoia nas mesmas operações cognitivas, uma vez que estes não têm o mesmo objetivo, as mesmas regras de informação e de controle, e nem as mesmas variáveis operatórias (FÁVERO; TRAJANO, 1998; FÁVERO, 1995).

Desse modo, Fávero (1995) afirma que diferentes gêneros textuais envolvem diferentes processos de compreensão textual por se tratarem de instrumentos diferentes de mediação semiótica. É uma das formas que Fávero (1995) trabalha para ter acesso à compreensão de cada sujeito, ocorre através de situações de leitura de textos, em sessões de compreensão textual, seguida das seguintes questões: qual é o assunto tratado no texto?; qual o objetivo do texto?; por que você acredita que este seja o objetivo do texto?; escreva com suas palavras o que você entendeu do texto; e, por fim, o que o autor pensa sobre o assunto tratado no texto? A partir das respostas apresentadas, a autora propõe cinco níveis de complexidade, segundo os elementos da superfície textual, a saber: 1. Centrada apenas nos atores; 2. Centrada apenas no contexto ou processo; 3. Centrada em dois elementos: no contexto e no processo, no contexto e nos atores, no processo e nos atores; 4. Centrada no contexto, processo e um ou dois atores; e 5. Resposta complexa – centrada no contexto, no processo e nos três atores.

Portanto, como já mencionado anteriormente, na classificação de inferências proposta por Marcuschi (1989; 2008), destaca-se a importância das variáveis: indivíduo, texto e contexto na ativação das inferências, dessa forma, as perguntas e, principalmente, os níveis de complexidade adotados por Fávero (1995), encontram-se diretamente relacionados e pertinentes à perspectiva de Marcuschi, já que ambos levam em consideração o contexto e os elementos presentes na superfície textual para a constituição da atividade de produção de sentidos.

Assim sendo, para ilustrar as possibilidades de compreensão do texto, levando-se em consideração a malha textual, Marcuschi (1996) estabelece uma metáfora entre o texto e a imagem de uma cebola. As informações mais imprecisas e vagas seriam representadas pela camada mais externa da cebola (mais frágeis e vulneráveis a equívocos), as informações mais objetivas representariam a camada média (composição textual, informações explícitas do texto), e a camada intermediária corresponderia ao processo inferencial que estabeleceria a ponte entre as informações do texto e o conhecimento pessoal, possibilitando leituras diversas, mas válidas e coerentes com o texto.

Ou seja, não podemos ter a ilusão de que um texto tem uma só leitura (compreensão) nem que a nossa leitura ou compreensão é a única ou a mais correta. O sentido se dá em um processo muito complexo em que predominam as relações dialógicas, em que os conteúdos textuais são apenas uma parte dos dados. Portanto, o sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e

o texto sob as condições de produção em que eles estão situados; pois os textos têm seus sentidos determinados por muitas condições, sobretudo, as condições em que ele é produzido e lido. O autor pode ter querido dizer uma coisa e o leitor ter compreendido outra: o equívoco é possível. (MARCUSCHI, 1996)

Então, pode-se afirmar que não há um processo de compreensão textual, mas que há vários processos, sempre ativos, tantos quantos forem os objetivos do leitor, sendo estes determinados pelos tipos ou formas de textos (MARCUSCHI, 1996; FÁVERO, 1995). Assim, Fávero (1995) afirma que para entender tal processo de um modo mais amplo é de fundamental importância fazer o estudo de diferentes tipos de texto, que é compreendido diferentemente dos gêneros textuais.

De acordo com Marcuschi (2005, 2008), os gêneros textuais ou discursivos são entendidos como uma noção que faz referência aos textos materializados com os quais temos contato no nosso dia a dia, os quais são marcados por suas características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características. Portanto, os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a sociedades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à escrita (MARCUSCHI, 2008; BRONKART, 1999).

Assim, vale destacar que os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, e cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema. Dessa forma, os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social” e eles são orientadores da compreensão (MARCUSCHI, 2008; BRONKART, 1999).

Os gêneros textuais privilegiam uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, enfatizando a questão funcional e interativa, porém não abandonam o aspecto formal e estrutural da língua. Esses aspectos funcionam como elementos organizadores do texto e, muitas vezes, determinam o gênero em questão.

Entretanto, diferentemente do caráter funcional, sócio comunicativo, cognitivo e institucional dos gêneros textuais, os tipos textuais designam uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais são os seguintes: narração, que indica uma ação, tempo, espaço e personagem; a descrição, que é estática, caracteriza lugares, pessoas e objetos; a injunção, que envolve ordens, perguntas e incita a uma ação; a exposição, que define e conceitua; e a argumentação, que defende ideias e atribui qualidades ao autor.

No tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas típicas como norteadores; enquanto, nos gêneros, a predominância refere-se aos quesitos de funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, ação prática e circulação sócio-histórica. Dessa forma, os grandes suportes tecnológicos da comunicação (rádio, televisão, jornal, internet, revista), por terem uma presença marcante e centralidade nas atividades comunicativas, vão propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos, a exemplo do e-mail que possui características bastante semelhantes a do gênero carta (MARCUSCHI, 2008; MARTINS, 2008).

Os aspectos que devem ser observados na produção e no uso dos gêneros textuais são os seguintes: natureza da informação; nível de linguagem, se formal, informal, dialetal ou culta; situação em que o gênero se apresenta (pública, privada ou solene); relação entre os participantes envolvidos, objetivos das atividades desenvolvidas, e, não menos importante: o meio pelo o qual o gênero será apresentado, disponibilizado, que, no caso dos indivíduos cegos, tratar-se-á de levar em consideração os três mediadores de leitura atualmente existentes e quais são os aspectos relacionados à produção, composição e utilização do gênero notícia, já que este será trabalhado entre os participante do presente estudo (MARTINS, 2008).

2.2.1 Caracterização do gênero: Notícia

Atualmente, manter-se informado é quase uma questão de sobrevivência. Uma das coisas necessárias para nos manter informados é procurar ter acesso às notícias. Assim, o objetivo do gênero notícia é o de relatar um fato novo, informar sobre uma determinada ocorrência. Trata-se de um gênero de texto bastante recorrente nos meios de comunicação de uma forma geral, seja impressa, em jornais ou revistas, divulgada

pelos sites da Internet ou retratada pela televisão, e/ou através do rádio.

Em virtude desse gênero compor a categoria preconizada pelo ambiente jornalístico, caracteriza-se como uma narrativa técnica. Tal atribuição está condicionada principalmente à natureza linguística, pois diferente da linguagem literária que, via de regra, revela traços de intensa subjetividade, a imparcialidade neste âmbito é a palavra de ordem. Assim sendo, como a notícia pauta-se por relatar fatos condicionados ao interesse do público em geral, a linguagem necessariamente deverá ser clara, direta, objetiva e precisa, isentando-se de quaisquer possibilidades que porventura tenderem a ocasionar múltiplas interpretações por parte do receptor: o público em geral. (FARIA; ZANCHETA,2005).

Com base nisso, a notícia apresenta um esquema de formulação padrão, na qual apresenta os seguintes elementos constituintes: manchete ou título principal; título auxiliar; lide; e corpo da notícia, cada um com suas especificidades. A manchete ou título principal geralmente apresenta-se grafado de forma bem evidente, com o objetivo de despertar a atenção do leitor.

O título auxiliar funciona como um complemento do principal, acrescentando-lhe algumas informações, de modo a torná-lo ainda mais atrativo. O Lide (do inglês *lead*) corresponde ao primeiro parágrafo e normalmente sintetiza os traços peculiares condizentes ao fato, procurando ater-se aos traços básicos relacionados às seguintes indagações: “Quem?; Onde?; O que?; Como?; Quando?; e Por quê?”. As respostas a estas seis indagações estão relacionadas aos seguintes elementos, respectivamente: personagens; local; fato; modo; data e motivo (FARIA; ZANCHETA, 2005).

O corpo da notícia relaciona-se à informação propriamente dita, procedendo à exposição de uma forma mais detalhada no que se refere aos acontecimentos mencionados. É uma espécie de detalhamento ou desenvolvimento do lide, podendo ser enriquecido por citações de pessoas envolvidas no fato noticiado, porém, sem extrapolções, caracterizando sempre uma narrativa verídica e atual.

Inserir declarações de pessoas envolvidas com os fatos noticiados confere maior credibilidade à notícia e faz com que os leitores tenham uma visão mais clara acerca do(s) indivíduo(s) citado(s) na matéria. A inclusão de depoimentos pode ser feita de duas formas, a saber: por meio da reprodução da fala da(s) pessoa(s) envolvida(s), chamada de discurso citado, ou, por meio do relato da fala feito pelo jornalista, discurso reportado, para diferenciar da primeira forma (BARBOSA, 2001).

Além disso, acrescenta-se o fato de que há uma característica pertinente à linguagem jornalística que é exatamente a veracidade em relação a todos os fatos divulgados, predominando o caráter objetivo a ser sempre preconizado pelo discurso. Para ilustrar como essas informações mais objetivas se relacionam com os conhecimentos do leitor no momento da compreensão, destacou-se o estudo de Tacini (2010) sobre a inferência na compreensão de leitura de textos jornalísticos.

O estudo teve como objetivo analisar a compreensão de textos jornalísticos do gênero notícia, por alunos do Ensino Médio de uma Escola Pública do Estado de São Paulo. Para tanto, participaram 22 alunos, com idade entre 15 e 16 anos, que tiveram de realizar a leitura da notícia: "Brasileiro perde 13 anos com doença", que foi disponibilizada por trechos, em que para cada um havia perguntas específicas. Após essa fase, os alunos foram solicitados a produzir um texto escrito, livremente, de acordo com a compreensão que foi realizada.

A análise da produção de inferências buscou demonstrar o papel do leitor como sujeito ativo capaz de conectar ideias, concluir, deduzir, criar hipóteses a partir das informações explícitas no texto escrito. No trabalho empírico, foi elaborada uma sequência de leitura que revelou o processo inferencial dos alunos na leitura da referida notícia. O resultado mostrou que a produção de inferências permitiu aos alunos relacionar questões sociais, políticas e econômicas com os conhecimentos armazenados na memória, o que lhes possibilitou extrapolar os limites das experiências pessoais e perceber a realidade da saúde pública não somente no seu contexto social, mas em outras realidades (TACINI, 2010).

Como a atividade de compreensão foi solicitada após um trabalho prévio com os alunos, utilizando-se de jornais em sala de aula, com o direcionamento do professor acerca da temática, talvez por essa questão o estudo tenha obtido resultados tão bons, revelando, inclusive, a elaboração de inferências contextuais, o que mostra o quanto o contexto se faz fundamental no momento de analisar a compreensão textual.

E, para compreender as questões relacionadas ao contexto educacional dos alunos cegos, cabe ressaltar como se revela tal contexto no âmbito da sala de aula comum e na sala de Recursos Multifuncionais, destacando as características e especificidades de cada tipo de atendimento.

2.3. Atendimento às pessoas com deficiência na escola: sala de aula comum e Sala de Recursos Multifuncionais

De acordo com a lei número 7.853, de 24 de Outubro de 1989, artigo 2º, in part I, cabe ao Poder Público e seus órgãos assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. E, especificamente na área da educação, deve viabilizar, sem prejuízo de outras, diferentes medidas.

Dentre as medidas a serem garantidas, têm-se: (i) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, o ensino fundamental, ensino médio, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; (ii) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas inclusivas, privadas e públicas; (iii) a oferta, obrigatória e gratuita, do atendimento educacional especializado em estabelecimento público de ensino; (iv) o oferecimento obrigatório de programas de atendimento educacional especializado a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 ano, educandos com necessidades educativas especiais; (v) acesso de alunos com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; (vi) e matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Sendo assim, no que se refere à deficiência visual, fica clara e garantida em lei a inclusão educacional dos estudantes cegos desde cedo, já a partir da Educação Infantil, no entanto, o processo de alfabetização, muitas vezes, encontra-se atrasado, uma vez que a criança cega só se familiariza com os caracteres de sua escrita e leitura quando estes lhe são apresentados, formalmente, na escola; na maioria dos casos, por volta dos sete anos (dados da Secretaria do Instituto Benjamin Constant – IBC, 2002). Dados mais atuais apresentam uma realidade ainda mais preocupante, mostrando que, enquanto a maioria das crianças videntes por volta dos 6 anos de idade, ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, estão aptas à leitura e escrita, as crianças cegas, no entanto, ainda

precisam desenvolver habilidades motoras que permitem utilizar os recursos do braile (reglete e punção).

A demora da criança cega em conhecer o mundo letrado se deve ao fato do sistema braile diferir inteiramente da escrita comum, enquanto código e quanto a sua apresentação, sendo dominado por um grupo muito restrito, levando pais, professores, assim como, a comunidade em geral, não apenas a uma desvalorização, como também a um não reconhecimento dessa instância como um sistema de leitura e escrita, ignorando, muitas vezes, a própria aprendizagem da criança (CANDIDO, 2007). Em diversas ocasiões, percebe-se a total ausência de material didático adaptado à língua portuguesa para iniciação à leitura e escrita braile de crianças em idade escolar (MAIA, 2005). Fato esse intrigante, visto que a Portaria nº 319 do Ministério da Educação, de 26 de Fevereiro de 1999, adota uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, Matemática e outras Ciências, como a Música e a Informática. (BRASIL, 1999).

No caso do ensino da música, ressalta-se a importância do uso do Sistema Braille, pois para aprender a utilizar os instrumentos musicais, faz-se necessário estudar as partituras, que são transcritas em braile, diferentemente do que o senso comum dissemina, já que pelo fato de trabalharem muito o sentido da audição, o ensino da música para os cegos se daria tão somente através do ouvir (FEDERAÇÃO NACIONAL DE CEGOS – NFB, 2008). Para o uso e ensino do Sistema braile, nas outras disciplinas (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências exatas: Física, Química), existem as Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços na escola onde se realiza o atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. No caso dos alunos cegos, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado; livros didáticos e paradidáticos impressos em letra ampliada e em braile (BRASIL, 2006).

No entanto, em geral, os professores do Ensino Fundamental não têm em seus cursos de formação inicial um currículo que os preparem para lidar com alunos deficientes visuais. Por essa razão, sentem-se inseguros e, no âmbito da prática pedagógica, terão que solicitar/buscar informações sobre a capacidade visual, materiais

utilizados em sala de aula, incluindo as instâncias mediadoras de leitura e necessidades do escolar do aluno cego (GASPARETTO, 2001). Em seu estudo sobre as condutas pedagógicas dos professores em relação à adaptação de materiais para os alunos deficientes visuais na escola regular, este autor verificou, através da utilização de um questionário auto-aplicável junto a 68 professores, que esses profissionais reconhecem o seu despreparo para atuar com o aluno deficiente visual e que 92,7% deles declara desconhecimento a respeito das formas de atuar com tais alunos, e 92,6% não tinha formação específica adequada para atuar área de deficiência visual.

Ao observar os resultados do referido estudo, cabe destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no art. 59 do capítulo V, a qual menciona que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educativas especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos; para atender às suas necessidades e também professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

No entanto, as salas de AEE só apresentam-se como obrigatórias até o Ensino Médio, ficando os estudantes do Ensino Superior desprovidos de tal possibilidade a ser mediada pelo professor e, portanto, limitados a trabalhar a leitura através das outras instâncias acessíveis: o leitor humano e o leitor digital. Nesse sentido, cabe uma reflexão a respeito da formação, conhecimento e prática desses profissionais da educação que necessitam trabalhar com todas as instâncias: leitor digital, braile e leitor humano, já que, essas três instâncias coexistem na sociedade moderna e cada uma apresenta características próprias, cabendo ao aluno cego decidir o contexto de utilização de cada uma e, para tanto, será necessário o conhecimento a respeito do uso adequado das três instâncias.

A este respeito, Cerqueira (2002) enfatiza a necessidade de uma prática docente que reveja objetivos, conteúdos, métodos, procedimentos e estratégias que utilizem além dos critérios de avaliação comumente usados nas unidades escolares, aqueles que respeitem os ritmos e diferenças individuais do educando, afinal, a forma de assimilação dos conteúdos se dá através de outros sentidos.

No que diz respeito às mudanças nos procedimentos em sala de aula, cabe ressaltar que algumas estratégias precisam ser colocadas em prática para se trabalhar a leitura através do leitor humano, como, por exemplo: a voz deve ter uma altura média,

rítmo regular, com variações conforme a ambiência. Os recursos gráficos e fotografias devem ser decodificados com detalhes, bem como as notas de rodapé. Alguns sinais de pontuação, como aspas, parênteses, travessão, devem ser lidos de forma a expressar os destaques do texto, entre outros aspectos (MOREIRA, 2005). E, quanto aos procedimentos necessários à utilização dos leitores digitais, é importante que os profissionais da educação tenham conhecimento a respeito da existência dos softwares de leitura de tela, a fim de selecionar o mais adequado para cada educando e utilizar todos os comandos adequadamente.

No entanto, os professores fazem parte de uma estrutura organizacional bem mais ampla: a instituição escolar. E, cabe destacar o papel da escola enquanto provedora dessas condições físicas e materiais necessárias ao trabalho pedagógico com o aluno cego, bem como conscientizar e organizar adequadamente o papel desempenhado pelo professor da classe regular em equilíbrio e consonância com o professor especialista na sala de recursos. (SÁ; SIMÃO, 2010; MANTAON, SANTOS, FIGUEIREDO, 2010)

Quanto às condições materiais, cabe à escola providenciar os recursos pedagógicos (reglete, punção, materiais em braile, sorobã), e de tecnologia assistiva (computadores, softwares específicos para leitores de tela, caixas de som, fones de ouvido e demais acessórios) para fornecer o suporte ao processo de ensino e de aprendizagem de pessoas cegas. A este respeito, cabe destacar a Lei 10.172, de 9/1/2001 que cita os recursos que devem ser acessíveis aos deficientes visuais. O Plano Nacional de Educação prevê os seguintes objetivos e metas a serem adotados pelas unidades da Federação, com a ajuda da União: (i) tornar disponíveis no ensino fundamental, até 2006⁵, livros didáticos falados, em braile e em caracteres ampliados; (ii) estabelecer, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, até 2006, redes municipais ou intermunicipais para tornar disponíveis aos alunos cegos e aos de visão subnormal livros de literatura falados, em braile e em caracteres ampliados; e (iii) estabelecer programas para equipar, até 2006, as escolas de educação básica e, até 2011, as de educação superior que atendam educandos deficientes visuais, com softwares de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, como: o computador e os acessórios que permitam a utilização dos leitores de tela (BRASIL, 2001).

⁵ No capítulo referente aos resultados e discussão, especificamente quanto à análise das entrevistas, muitos discursos apresentam a afirmação de que, ainda atualmente, há uma carência quanto à disponibilidade dos materiais mencionados.

Convém reiterar, no entanto, que todos estes recursos, previstos em lei, devem fazer parte da organização e do planejamento educacional, porém não substituem a função dos educadores. Neste contexto, a disponibilidade de recursos tecnológicos específicos para pessoas cegas, a produção de livros em formato acessível e a inserção do recurso de audiodescrição no cinema, na televisão, no teatro, em espetáculos e em outras atividades eminentemente visuais representam a produção de uma nova cultura de valorização das diferenças e de inclusão social (SÁ; SIMÃO, 2010).

Quanto à função dos educadores, cabe ressaltar que, usualmente, a tarefa de alfabetizar alunos cegos é delegada aos professores das salas de AEE. Equivocadamente, os professores entendem que o Sistema braile é um método de alfabetização e que o tato substitui a visão. Nesta perspectiva, nota-se a forte vinculação entre o ver e o conhecer, o reducionismo do processo de alfabetização e uma visão de ensino centrada apenas nas dificuldades ou na deficiência. Contudo, as dificuldades de compreensão, assimilação e formação de conceitos ou de construção do conhecimento, observadas em crianças cegas, não podem ser confundidas com dificuldades de aprendizagem, déficit intelectual ou consequência natural da ausência da visão. (SÁ; SIMÃO, 2010)

E, aliada a esta constatação, ainda presencia-se a dificuldade em integrar as tarefas desempenhadas pelos professores da classe regular com o da sala AEE. Quanto a isto, Boas (2010), ao entrevistar professores que trabalhavam diretamente com alunos cegos e os próprios estudantes, observou a existência de uma segregação no trabalho que é desenvolvido no âmbito da leitura, chegando a seguinte constatação: a atuação do professor na classe regular com o trabalho de leitura é o mais dinâmico e diversificado possível, no entanto, no momento da assimilação do assunto através dos exercícios passados, no caso do aluno cego, esta se realiza em uma outra ocasião, em um outro local – a sala AEE. O que interfere, portanto, nos possíveis sentidos que poderiam ser produzidos se determinado texto fosse trabalhado conjuntamente com a ajuda do professor e até mesmo dos outros alunos da sala regular, logo após a explanação sobre ele.

A autora, ainda, constatou-se a dificuldade em perceber o papel de cada professor, afinal, ficou evidente que o professor da classe regular transfere a responsabilidade da realização das atividades extraclasse para o professor AEE, que por sua vez, acaba repassando para o professor da classe regular, ficando evidente que ambos não conseguem distinguir a função designada para cada um. Portanto, com essa

falta de integração entre o trabalho desenvolvido pelos dois professores, quem realmente acaba sendo prejudicado é o aluno cego, que já começa tendo perdas em relação à leitura dentro da escola e isso acaba se transferindo para o eixo social, afinal, esse aluno deixa de ter oportunidades de estar realizando o trabalho com a leitura em sua própria casa, sozinho ou com seus amigos e/ou familiares.

Sendo assim, deve-se deixar bem claro a distinção entre as funções que cada professor deve desempenhar no que tange à deficiência visual: o AEE aos alunos cegos deve ser realizado a partir de um estudo de caso de cada estudante, o professor especialista elabora o Plano de AEE, no qual devem constar os recursos de acessibilidade a serem utilizados no âmbito da escola e da comunidade, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e independência. Nesse sentido, o conhecimento de recursos tecnológicos disponíveis que favoreçam o aprendizado e a acessibilidade é imprescindível no processo de escolarização dos alunos cegos. Além de conhecê-los, o professor do AEE precisa saber utilizá-los e orientar os professores do ensino regular quanto ao uso desses recursos na sala de aula regular (DOMINGUES; CARVALHO, ARRUDA, 2010).

Conseqüentemente, se for realizado um trabalho realmente integrado no âmbito da leitura entre esses dois espaços escolares – sala regular e AEE, isso poderá repercutir positivamente nos hábitos de leitura dos alunos cegos, que poderão ter o prazer em realizar o compartilhamento das leituras que realmente foram vivenciadas dentro da escola e ampliar as suas vivências com a leitura, aumentando o contato com variados gêneros textuais, sendo trabalhados nas três instâncias mediadoras de leitura, o que é de suma importância, afinal, cada instância tem os seus benefícios, e cada leitor apresenta suas preferências quanto aos espaços e contextos de leitura.

Sobre esta possível integração, Magalhães (sd) afirma que a parceria entre professores do AEE e professores da sala regular permitirá o desenvolvimento das habilidades básicas que têm a ver com a estimulação e a exploração dos outros sentidos, garantindo a materialidade necessária e os conhecimentos para todos, não só das produções escritas do aluno cego, mas também das possibilidades do diálogo entre as igualdades e diferenças dos dois sistemas de escrita, e as particularidades de cada instância mediadora de leitura. Assim, o aluno pode beneficiar-se de diferentes recursos, de acordo com sua necessidade, urgência e tipo de atividade a ser realizada. Cabe ao professor do AEE analisar com o aluno e com os demais professores, as vantagens de

utilizar diferentes recursos facilitadores (DOMINGUES; CARVALHO, ARRUDA, 2010).

No entanto, para que estes benefícios sejam, de fato, alcançados, faz-se necessário um processo contínuo de atualização (especialmente no que se refere aos leitores digitais, já que os softwares de leituras de tela passam por modificações constantes, assim como, são criados programas mais modernos), diálogo e formação, afinal, os educadores precisam ter conhecimento sobre as particularidades de cada instância, atreladas às necessidades específicas de cada educando no contexto da sala regular e da sala de recursos. E, para isso, é necessária uma mudança de postura, buscando a materialização das instâncias e o compromisso efetivo com o exercício de cidadania e com a educação de qualidade para todos, para que, de fato, a inclusão escolar das pessoas com deficiência represente uma realidade e não simplesmente uma utopia, diante de escolas excludentes e de sociedades também excludentes (SÁ, 2003).

Em busca dessa inclusão como realidade, os educadores necessitam de buscar diferentes formas de participação e de realização das tarefas escolares para que o aluno cego possa expor suas ideias, seus conhecimentos prévios e seus pontos de vista, tanto quanto seus colegas da turma. Para isto, é necessário que os professores modifiquem a forma de comunicação oral, que revejam procedimentos e desenvolvam novas atitudes considerando as peculiaridades decorrentes da ausência da visão, em parceria com outros atores da escola, especialmente, aqueles engajados na gestão. Nesta perspectiva, precisam construir novos conhecimentos para organizar atividades pedagógicas de acordo com os interesses e diferentes modos de aprender dos alunos (SÁ; SIMÃO, 2010).

Para que essas diferentes atividades pedagógicas sejam possíveis, a escola, como já dito anteriormente, deverá propiciar essa inclusão, favorecendo não apenas condições físicas, com a disponibilidade de todos os materiais necessários às atividades com os alunos cegos, mas também, o apoio psicológico e educacional, na medida em que valoriza os profissionais e os capacita através de cursos de atualização na área específica da deficiência visual.

Sendo assim, é preciso explicitar que os esforços não devem partir apenas do professor, e sim de toda a equipe que faz parte da instituição escolar, visto que, a começar pela a organização de uma sala de aula, tal disposição já se encontra perpassada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala

de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado – AEE não deve ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua (MANTAON, SANTOS, FIGUEIREDO, 2010).

Afinal, a escola é formada por um conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, diretrizes, orientações curriculares e metodológicas, oriundo das diversas instâncias burocrático-legais do sistema educacional, que constitui o arcabouço pedagógico e administrativo das escolas de uma rede de ensino, demonstrando que, todas as mudanças necessárias à efetiva inclusão dos alunos cegos dependerão da participação de todos que constituem o sistema educacional (MANTAON, SANTOS, FIGUEIREDO, 2010).

E, dentro desse sistema educacional, cabe aos educadores trabalhar com os cegos a escrita e a leitura, procurando explorar os mediadores de leitura atualmente existentes para os alunos cegos, algo que será discutido na seção a seguir, a começar pelo ledor digital utilizado através do computador.

2.4. Mediadores de leitura para cegos

2.4.1. O uso do computador

As pessoas que enxergam detectam de forma imediata e instantânea as cenas, imagens, os efeitos e toda informação que invade a visão. Mas, o que entra pelos olhos não alcança o tato e os ouvidos ou demora para chegar aos outros canais de percepção. Por isso, as pessoas cegas e com baixa visão necessitam de mediadores para processar a quantidade ilimitada de estímulos visuais presentes no ambiente real e virtual.

Dessa forma, tem-se o uso de computadores por pessoas cegas. Este uso é incorporado e otimizado pelos meios informáticos tendo em vista possibilitar a leitura inclusive de indivíduos surdo-cegos. A linha ou "display" braile 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. Trata-se de uma alternativa cara e rara no Brasil. (SÁ, 2006)

Já os softwares ampliadores de tela ou de caracteres aumentam o tamanho da fonte e das imagens na tela do computador para os usuários que têm baixa visão. Muitos deles utilizam combinações específicas de cores contrastantes para texto e fundo da página ou escolhem certos tipos de fontes com traços mais adequados e condizentes com o campo ou ângulo de visão.

Os leitores de tela, por sua vez, são programas com voz sintetizada, reproduzida através de autofalantes, para transmitir oralmente a informação visual projetada na tela do computador. São desenvolvidos a partir de certos parâmetros e normas de acessibilidade que permitem a utilização dos diversos aplicativos no ambiente Windows. Estes programas possibilitam a edição de textos, a leitura sonora de livros digitalizados, o uso do correio eletrônico, a participação em chats, a navegação na Internet, a transferência de arquivos e quase todas as aplicações possíveis e viáveis para qualquer usuário. O modo de navegação se dá por meio das teclas de atalho e dos comandos de teclado. A tecla "TAB" é utilizada para navegar somente em links e, assim, percorrer de forma ágil o conteúdo da página e acessar o link desejado mais rapidamente (SÁ, 2006). As páginas de um texto ou de um livro são transferidas para a tela do computador por meio de um scanner com um programa denominado OCR (reconhecimento óptico de caracteres) que processa e converte a imagem para os processadores de texto.

Assim, dentre os sistemas para deficientes visuais, os mais conhecidos e utilizados atualmente em nosso país são o Dosvox, o Virtual Vision e o Jaws. (SONZA, SANTAROSA, 2003). O Dosvox é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem, assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. O sistema realiza a comunicação com o deficiente visual através de síntese de voz em Português, mas pode ser configurada para outros idiomas (BORGES, 2002).

O que diferencia o Dosvox de outros sistemas voltados para uso por deficientes visuais é que neste *software* a comunicação homem-máquina é muito mais simples, e leva em conta as especificidades e limitações dessas pessoas. Ao invés de simplesmente ler o que está escrito na tela, ele estabelece um diálogo amigável, através de programas específicos e interfaces adaptativas. Isso o torna insuperável em qualidade e facilidade

de uso para os usuários que vêm no computador um meio de comunicação e acesso que deve ser o mais confortável e amigável possível (BORGES, 2002).

Já o *Virtual Vision*, foi desenvolvido pela MicroPower (empresa de Ribeirão Preto – SP), sendo a primeira versão lançada em janeiro de 1998 e a versão 2.0, em setembro de 1999. Sua última versão é a 4.0, que pode ser adaptado em qualquer programa do Windows. É uma aplicação da tecnologia de síntese de voz, um "leitor de telas" capaz de informar aos usuários quais os controles (botão, lista, menu,...) estão ativos em determinado momento. Pode ser utilizado inclusive para navegar na Internet. Segundo informações de seu fabricante, o *Virtual Vision* é atualmente acessado por aproximadamente 4.500 pessoas (SONZA, SANTAROSA, 2003).

O *Jaws*, por sua vez, oferece tecnologia de voz sintetizada em ambiente Windows para acessar software, aplicativos e recursos na internet. Um sintetizador de voz integrado ao software utiliza a placa e as caixas de som do computador para dar as informações exibidas no monitor, possibilitando a leitura em qualquer área de texto editável. Possibilita também o envio dessa mesma informação a linhas braile. Esta tecnologia oferece acesso a um leque muito amplo de aplicativos sem o uso do monitor ou do mouse. É um software de fácil utilização, eficiente e a velocidade pode ser ajustável conforme o nível de cada usuário. Estima-se que atualmente a quantidade de usuários deste programa esteja em torno de 50.000, espalhados por vários países (SONZA, SANTAROSA, 2003).

No entanto, apesar dos ganhos facilitados por estes softwares para pessoas cegas, ainda existem algumas barreiras, que são as seguintes:

- Imagens que não possuem texto alternativo.
- Imagens complexas. Exemplo: gráfico ou imagem com importante significado que não possuem descrição adequada.
- Vídeos que não possuem descrição textual ou sonora.
- Tabelas que não fazem sentido quando lidas célula por célula ou em modo linearizado.
- Frames que não possuem a alternativa "noframe", ou que não possuem nomes significativos.
- Formulários que não podem ser navegados em uma sequência lógica ou que não estão rotulados.

- Navegadores e ferramentas que não possuem suporte de teclado para todos os comandos.
- Navegadores e ferramentas que não utilizam programas de interfaces padronizadas para o sistema operacional em que foram baseados.
- Documentos formatados sem seguir os padrões web que podem dificultar a interpretação por leitores de tela.
- Páginas com tamanhos de fontes absolutas, que não podem ser aumentadas ou reduzidas facilmente.
- Páginas que, devido ao layout inconsistente, são difíceis de navegar quando ampliadas por causa da perda do conteúdo adjacente.
- Páginas ou imagens que possuem pouco contraste.
- Textos apresentados como imagens, porque não quebram as linhas quando ampliadas.
- Cor, às vezes, usada como único recurso para enfatizar o texto.
- Contrastes inadequados entre as cores da fonte e fundo.
- Navegadores que não suportam a opção para o usuário utilizar sua própria folha de estilo.

Percebe-se, portanto, que a maioria das barreiras ainda existentes nos softwares para pessoas cegas concentra-se na questão da imagem, seja ela, desenho, gráfico, tabela, quadro. O que, de certa forma, faz-se supor a necessidade de uma possível integração do leitor digital ao leitor humano, que, neste caso, poderia suprir essas necessidades específicas no que se refere aos recursos gráficos, possibilitando, por exemplo, a descrição de alguma imagem que não foi possível ser feita através do software. Ou seja, nem em meio a tanta tecnologia, pode-se abandonar totalmente uma instância mediadora de leitura em face de outra ou minimizar a sua importância. Assim, após a explanação sobre os benefícios e limitações do uso do leitor digital disponível para pessoas cegas, tem-se adiante a caracterização de outra instância: o Sistema braile.

2.4.2. O uso do Sistema braile

O braile é um sistema de leitura com o tato para cegos, inventado pelo francês Louis Braille. Este sistema aproveita-se da sensibilidade epicrítica do ser humano, a capacidade de distinguir na polpa digital pequenas diferenças de posicionamento entre dois pontos diferentes (SANTAROSA, 2000).

O braile é lido da esquerda para a direita, com uma ou ambas as mãos. Cada célula braile permite 63 combinações de pontos. Assim, podem-se designar combinações de pontos para todas as letras e para a pontuação da maioria dos alfabetos. Vários idiomas usam uma forma abreviada de braile, na qual certas células são usadas no lugar de combinações de letras ou de palavras frequentemente usadas.

O Sistema braile é empregado por extenso, isto é, escrevendo-se a palavra, letra por letra, ou de forma abreviada, adotando-se códigos especiais de abreviaturas para cada língua ou grupo linguístico. O braile por extenso é denominado grau 1. O grau 2 é a forma abreviada, empregada para representar as conjunções, preposições, pronomes, prefixos, sufixos, grupos de letras que são comumente encontradas nas palavras de uso corrente. A principal razão de seu emprego é reduzir o volume dos livros em braile e permitir o maior rendimento na leitura e na escrita. Uma série de abreviaturas mais complexas forma o grau 3, que necessita de um conhecimento profundo da língua, uma boa memória e uma sensibilidade tátil muito desenvolvida por parte do leitor cego (SILVA, 2001).

O braile apresenta grande universalidade: pode exprimir as diferentes línguas e escritas da Europa, Ásia e da África, além de garantir tamanho grau de independência e autonomia. Oliveira (2012, 2014) afirma que o sistema braile garante independência aos deficientes visuais, na medida em que, para os adultos, consultar cardápios, identificar cosméticos e medicamentos, entrar e sair de elevadores com segurança são sinônimos da independência e da autonomia indispensáveis à elevação da sua autoestima. Sua principal vantagem, todavia, reside no fato das pessoas cegas poderem facilmente escrever por esse sistema, com o auxílio da reglete (ver Figura 1, abaixo) e do punção (ver Figura 2, abaixo).

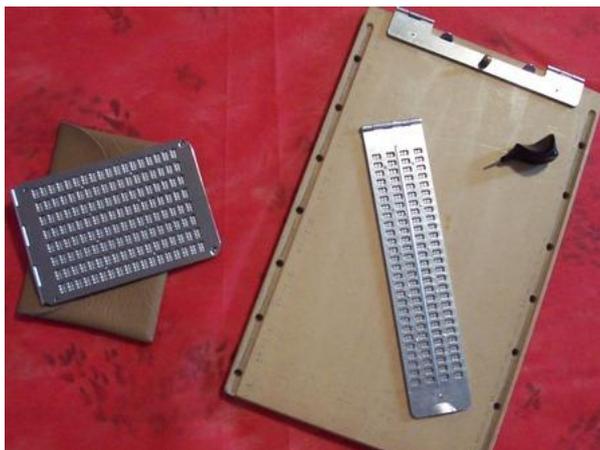


Figura 1: Reglete de mesa e de bolso

Fonte: <http://intervox.nce.ufjf.br/~brailu/braille.html>



Figura 2: Punção

Fonte: <http://cegueiratotal.blogspot.com.br/2009/12/puncao.html>

Permite uma forma de escrita eminentemente prática, e, portanto, exceto pela fadiga (em alguns casos), a escrita braile pode tornar-se tão automática para o cego quanto a escrita com lápis para a pessoa de visão normal. Abaixo, tem-se o modo de organização e apresentação das letras no Sistema braile:

=> a | b | c | d | e | f | g | h | i | j

As primeiras dez letras só usam os pontos das duas fileiras de cima. Os números de 1 a 9, e o zero, são representados por esses mesmos dez sinais, precedidos pelo sinal de número, especial.

=> k | l | m | n | o | p | q | r | s | t

As dez letras seguintes acrescentam o ponto no canto inferior esquerdo a cada uma das dez primeiras letras

=> u | v | x | y | z

As últimas cinco letras acrescentam ambos os pontos inferiores às cinco primeiras letras, a letra "w" é uma exceção porque foi acrescentada posteriormente ao alfabeto francês. Estas explicitações sobre o modo de organização do Sistema braile ficam mais claras quando se tem a apresentação da imagem relativa ao alfabeto em braile (ver Figura 3, abaixo):

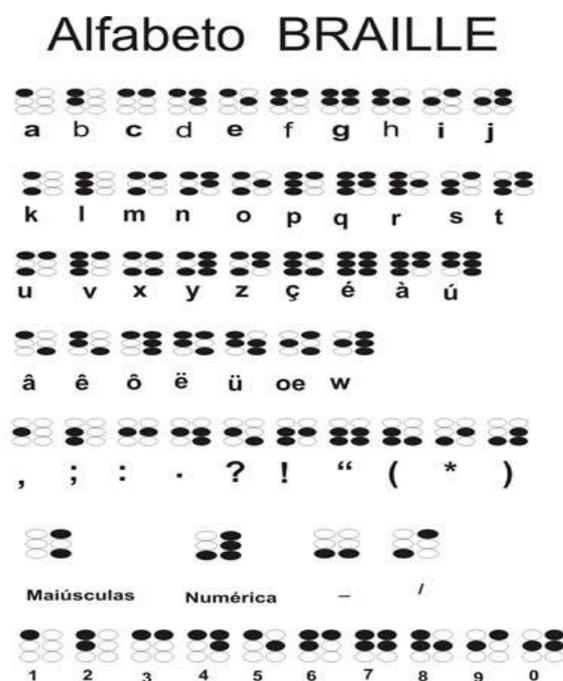


Figura 3. Alfabeto braile: letras e números.

Fonte: <http://assuntos especiais.blogspot.com.br/2010/12/alfabeto-braille.html>

Realizada esta caracterização mais geral em relação ao Sistema braile, o objetivo seguinte será uma discussão mais específica, tendo-se em vista a escrita e a leitura através desse sistema, bem como o material produzido em braile.

2.4.3. Escrita, leitura e material em braile

A criança cega deve iniciar a aprendizagem do braile logo que entre para a escola, para que, a princípio, seja inserida socialmente, como também não se sinta diminuída em relação aos companheiros normovisuais. O ensino do braile requer uma

pedagogia específica, mas os fins a atingir são iguais aos da aprendizagem vulgar da escrita e da leitura. O ensino deve ser bem orientado, já que se reveste de grande importância em todas as áreas e ao longo do percurso escolar os alunos devem ter um técnico que domine o sistema e possua competência pedagógica para acompanhá-los.

É interessante oferecer aos alunos os materiais que precisam em braile já que a sua escrita e leitura devem se apoiar neste sistema. A este respeito, existem os Centros de assistência aos cegos que, dentre tantos serviços, ajudam na realização da transcrição de materiais para o braile, a exemplo do Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais (CEADV), que, de acordo com Odim Moraes (2014), é responsável por produzir ou reproduzir o material em braile. O CEADV tem uma equipe formada por professores de química, física, matemática, pessoas capacitadas que trabalham com braile. Esse material chega das escolas, passa por uma triagem, e é dividido para quem vai fazer a adaptação de acordo com a especialidade do conteúdo. Os textos são mais fáceis porque existem programas de computador que os transformam automaticamente em braile, mas, fórmulas matemáticas, descrição de imagens são mais difíceis de serem transformadas. É quando entra o profissional com formação específica para cada área. Os materiais de áreas exatas são mais difíceis.

No entanto, atualmente, existe uma tendência para a pouca utilização, publicação e divulgação do braile e menor eficiência ou qualidade deste. A título de exemplificação, Melo (2009) menciona uma pesquisa realizada no site da Fundação Dorina Nowill para cegos, que permitiu ter uma ideia do catálogo de obras publicadas em braile, revelando uma quantidade muito inferior: por exemplo, ao se pesquisar por Literatura Brasileira – gênero: contos têm-se apenas 20 obras em braile e 17 em CD (formatos: wav ou mp3).

Esse número reduzido de publicações em braile independe do faixa etária dos leitores cegos, Gomes (2013) afirma que o mercado de livros em braile no Brasil ainda é extremamente carente, ainda há muito que se fazer. E, especificamente para o público infantil, é preocupante que exista tamanha carência em relação à publicação de livros em braile. Justo na fase em que há o despertar para o gosto e o prazer pela leitura, pois, assim como os hábitos alimentares, que aprendemos a ter desde que nascemos, a capacidade linguística é outro fator e habilidade importantíssima ao desenvolvimento de qualquer indivíduo e é a leitura um dos principais meios para desenvolvimento linguístico, principalmente, nos primeiros anos de vida, como ressalta Diane McGuinness, no livro “Cultivando um leitor desde o berço”. Logo, o hábito da leitura

também precisa ser adquirido o mais cedo possível, com o estímulo e o incentivo da família e dos educadores.

Assim, baseado nesta preocupação, um grupo de escritores se reuniu para criar uma coleção de publicações acessíveis ao público infantil, impressas em braile, com ilustrações em relevo e fonte ampliada. O texto também requer alguns cuidados especiais, afinal, a criança que lê em braile lê de uma forma diferente, não pode ter um texto muito longo. As cores também têm que ser muito fortes, por que as crianças com baixa visão não identificam um livro em tons pastéis, como explica a escritora Simone Pedersen, autora de "A Galinha que Botava Batatas" (SOARES, 2012).

Ainda procurando sanar esse problema da pouca existência de livros infantis em braile, ações recentes têm sido desenvolvidas com o intuito de ampliar o acesso das crianças cegas ao livro. A esse respeito, podem-se destacar as instituições Fundação Dorina Nowill e Fundação Itaú Social, que distribuíram 2 mil exemplares da Coleção Itaú de Livros Infantis que é composta dos seguintes livros em braile: "Lino", de André Neves; "Poesia na Varanda", de Sônia Junqueira; e "O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado", de Don e Audrey Wood (Folha de São Paulo, 2013).

E, no que se refere à publicação de livros em braile para jovens e adultos, o cenário também não é muito diferente. De acordo com Melo (2009), há um esforço do governo em gerar e levar os livros em braile aos alunos das escolas públicas e escolas especializadas sem fins lucrativos. Isso é feito pelo Programa Nacional do Livro Didático em braile. Mas não é suficiente. Primeiro, porque esse esforço ainda está bem longe de atingir a meta desejada. Segundo, porque não são apenas os alunos que necessitam ter acesso a esses livros, pois há adultos deficientes que não estão nesses bancos escolares.

Sendo assim, no intuito de tentar abranger a comunidade como um todo, o Ministério da Cultura (Minc), há um ano, aprovou o projeto: Pontos de Venda de Livros, que possibilitou a comercialização de livros em braile na cidade de São Paulo, da seguinte maneira: com estandes nas estações do Metrô, disponibiliza livros impressos em braile, oferecendo uma oportunidade aos deficientes visuais, pelo valor simbólico de R\$ 5,00, o que representa uma tentativa de diminuir o custo dos livros em braile e ampliar a divulgação e leitura através do Sistema braile. (Instituto Pró-Livro, 2014).

Na tentativa de explicar esse contexto de leitura para os cegos que se encontra perpassado pela pouca publicação de livros em braile, há quem defenda que a situação se deve ao aparecimento dos livros sonoros e de toda tecnologia ligada à informática. Não obstante, as novas tecnologias não anulam o braile, até porque ele facilita o manuseamento delas (SILVA, 2001).

O sentido do tato tem sido apontado como o pilar que assenta toda a aprendizagem do sistema braile, portanto, afirma-se que um bom domínio do Sistema braile passa por um bom desenvolvimento tátil. No entanto, cabe destacar que a fase de pré-leitura é muito importante para o futuro da aquisição do sistema. De início, o aluno deve identificar relevos, pontos, grupo de ponto mais ou menos compactos, com diferentes graus de continuidade e descontinuidade. Só depois de bem explorados estes aspectos se deve passar a fase da leitura propriamente dita.

A maioria dos leitores cegos lê, de início, com a ponta do dedo indicador de uma das mãos, esquerda ou direita. Um número determinado de pessoas, entretanto, que não sejam ambidestras em outras áreas, pode ler o braile com as duas mãos. Algumas pessoas ainda utilizam o dedo médio ou anular em vez do indicador. Os leitores mais experientes comumente utilizam o dedo indicador da mão direita com uma leve pressão sobre os pontos em relevo, o que lhes permite uma ótima percepção, identificação e discriminação dos símbolos braile. Este fato se dá somente através da estimulação consecutiva dos dedos pelos pontos em relevo. Estas estimulações ocorrem muito mais quando se movimenta a mão (ou mãos) sobre cada linha escrita num movimento da esquerda para a direita (SILVA, 2001).

Alguns leitores são capazes de ler 125 palavras por minuto com uma só mão. Alguns outros, que lêem com as duas mãos, conseguem dobrar a sua velocidade de leitura, atingindo 250 palavras por minuto. Em geral, a média atingida pela maioria dos leitores é de 104 palavras por minuto. É a simplicidade do braile que permite esta velocidade de leitura (SILVA, 2001).

Os pontos em relevo permitem a compreensão instantânea das letras como um todo, sendo esta uma função indispensável ao processo da leitura (leitura sintética). Para a leitura tátil corrente, os pontos em relevo devem ser precisos, e seu tamanho máximo não deve exceder a área da ponta dos dedos empregados para a leitura. Todos os caracteres devem possuir a mesma dimensão, obedecendo aos espaçamentos regulares entre as letras e entre as linhas.

A posição para leitura (ver Figura 4) deve ser confortável, de modo que as mãos dos leitores fiquem ligeiramente abaixo dos cotovelos. O tato é um dos fatores importantes e influenciadores na capacidade de utilização do braile, devendo, portanto, o educador estar atento às suas implicações na educação dos alunos cegos.

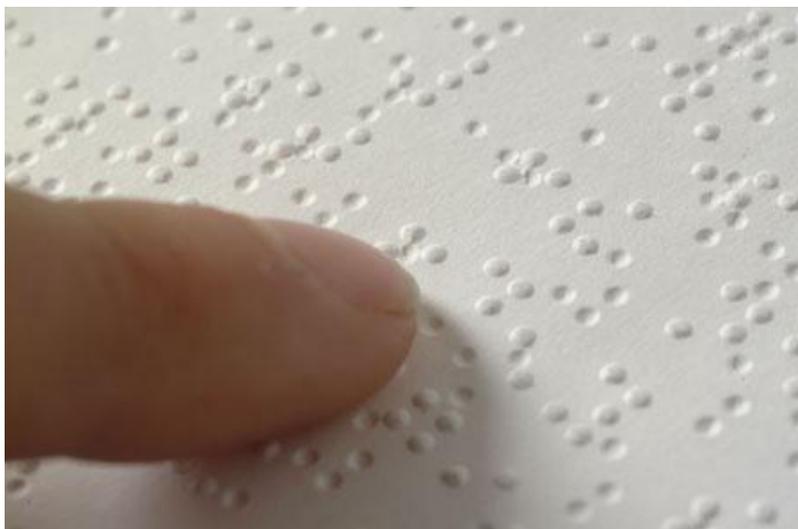


Figura 4. Leitura do braile

Fonte: <http://www.bengalalegal.com/sbraille>

Embora o braile seja um dos mais importantes mediadores da leitura de pessoas cegas pelo fato de se apresentar como o sistema de escrita dessa população, não se deve esquecer-se do papel do leitor humano nesse processo, o qual será discutido na próxima seção.

2.4.4. O leitor humano

De forma sintética, o leitor é a pessoa que se dispõe a realizar leituras para aqueles que não podem ler. De acordo com o dicionário online Wikcionário (2011), o leitor é aquele que lê ou que tem o hábito de ler. Por isso, a palavra "leitor" é sinônimo de "leitor".

Normalmente, encontram-se os leitores nos locais frequentados por cegos, tais como: escolas especiais⁶, institutos de reabilitação e audioteclas. Das características necessárias aos leitores, são essenciais: a paciência e responsabilidade. Deve-se ter

⁶ Apesar da perspectiva da inclusão, as escolas especiais ainda existem atualmente.

paciência, pois, muitas vezes, pode acontecer de o leitor estar lendo algo para alguém e este estar mentalmente afastado daquela situação. E a responsabilidade, por sua vez, deve constituir-se como regente desta parceria. O ouvinte e o leitor precisam ser responsáveis em seus tratos. Mesmo sendo um trabalho voluntário, o leitor, tampouco o ouvinte, não deve marcar os encontros regulares e não aparecer sem avisar previamente. Muito menos, deve o leitor se comprometer a realizar tarefas das quais não poderá dar conta no tempo necessário. Assim, possuindo estas características, o leitor terá grandes condições de auxiliar seu ouvinte em suas atividades regulares de leitura (MOREIRA, 2005).

As tarefas demandadas pelas pessoas deficientes visuais aos leitores são várias. Contudo, as mais procuradas são: leituras, gravações, explicações e ajuda em pesquisas. Todas estas exigem um preparo do leitor. Sendo que umas são mais simples e outras mais complexas; no entanto, todas são possíveis. As leituras são mais simples, pois não pedem um preparo mais detalhado. A única necessidade é que se saiba ler, utilizando algumas técnicas.

As gravações, nas quais o leitor irá ler todo o material solicitado em voz alta para a gravação desta leitura em fita cassete, cd ou outro dispositivo de áudio, exigem um pouco mais de cuidado. Normalmente, as pessoas que precisam de algum material gravado são estudantes que buscam gravar seus livros e/ou apostilas para uma eventual consulta posterior. Outra maneira de ajudar o indivíduo cego dá-se através das explicações escolares. Muitos leitores possuem um conhecimento vasto em componentes curriculares como Português, Matemática, Biologia, História, Literatura e Geografia.

Além do que já foi mencionado, o leitor pode desempenhar pesquisas junto com seu ouvinte, afinal, sabe-se que algumas bibliotecas não possuem adaptações necessárias para que sejam utilizadas por deficientes visuais; portanto, é nesse instante que se faz importante a colaboração de um leitor com aquele que precisa: a pessoa cega. No entanto, é imprescindível que o leitor saiba utilizar as seguintes técnicas (MOREIRA, 2005):

1. Entoação

- a) Altura: a voz deve ter uma altura média. Dependendo do ambiente, faz-se necessário elevar ou reduzir o seu tom. Devem-se evitar lugares barulhentos onde possam existir frequentes interrupções ou elementos de distração durante a leitura.

b) Ritmo: a velocidade deve ser regular. Devem-se evitar a lentidão e a rapidez durante o processo. Salvo por solicitação do ouvinte.

2. Recursos Gráficos – Tais marcas merecem uma devida atenção por, muitas vezes, assinalarem características necessárias para a compreensão do texto.

a) Gráficos e fotos: é comum a presença de fotos em jornais e de desenhos em textos literários, os quais podem ser descritos com detalhes para que o ouvinte possa imaginar a situação, o que lhe fará fixar com mais eficiência as informações recebidas.

b) Parênteses: esta marcação deve ser lida da seguinte maneira:

– "Abrem-se parênteses..." e "...fecham-se parênteses" – quando entre eles estiverem mais de uma palavra.

– "Entre parênteses" – quando dentro deles estiver uma só palavra.

c) Aspas: devem ser lidas como são os parênteses. Contudo pode-se acrescentar um efeito vocal para marcar a mudança de interlocutores, quando as aspas exercerem esta função.

– "Abrem-se aspas..." e "...fecham-se aspas" – quando existirem entre elas mais de duas palavras.

– "Entre aspas" – quando entre elas estiver apenas uma palavra.

d) Travessão: pode ser omitido quando trata da mudança de fala entre interlocutores. Contudo, deve ser lido se estiver exercendo outra função no texto.

e) Rodapé: as notas de rodapé devem ser lidas imediatamente após seu aparecimento. Caso sejam lidas após toda a página, o ouvinte poderá perder o contexto da nota. A leitura das notas se faz assim:

– "...Nota de rodapé..." – lê-se a nota e depois se diz "...voltando ao texto..." para prosseguir na leitura.

3. Palavras Estrangeiras – As palavras de origem estrangeira devem ser lidas da maneira que for possível ao leitor e, posteriormente, soletradas. Veja o exemplo abaixo:

Ex.: Meu amigo se chama Washington. -

Lê-se "Meu amigo se chama washington w-a-s-h-i-n-g-t-o-n."

O domínio dessas técnicas será mais facilmente alcançado à medida que o leitor for inserindo-se neste contexto de leitura, tendo mais contato com as exigências

apresentadas pelos cegos e, portanto, adquirindo maior experiência no próprio ato de ler.

Sendo assim, após a caracterização das três instâncias mediadoras de leitura que serão utilizadas no presente estudo, convém agora descrever de que modo, na prática, essas três instâncias serão utilizadas para cada participante, o que será possível a partir da descrição do método, o qual será apresentado a seguir.

3. Caminhos Metodológicos

A partir da constatação da coexistência, na sociedade atual, de três instâncias mediadoras de leitura para cegos: o braile, o leitor humano e o leitor digital, surgiu o interesse em realizar uma investigação acerca da relação entre essas três possibilidades de leitura e a habilidade de compreensão textual em cegos com diferentes níveis de formação, como também, saber o quê, de fato, tem motivado os cegos a preferirem realizar a leitura em uma determinada instância em detrimento de outra. Portanto, com o intuito de alcançar este propósito mais geral, foram delimitados três objetivos específicos, sendo eles:

- Averiguar as experiências de leitura, o acesso e a utilização das três instâncias mediadoras de leitura por cegos de diferentes níveis de formação;
- Comparar a natureza da compreensão textual de cegos frente às notícias tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital;
- Verificar a natureza das inferências geradas pelos cegos frente às notícias tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital.

3.1. Participantes

Durante a elaboração do estudo, pretendia-se alcançar um universo de 45 participantes, no entanto, devido a dificuldades em encontrar sujeitos que atendessem aos critérios de seleção, a soma dos participantes ficou em vinte e sete (27) cegos, sem restrição quanto ao tipo de cegueira, ou seja, participaram tanto cegos congênitos, como cegos com cegueira adquirida, de ambos os sexos, uma vez que se houvesse uma seleção quanto à origem da cegueira, este número seria ainda mais reduzido. Os participantes foram divididos em três grupos, organizados a partir do nível de formação, a saber:

Grupo 1: Nove (09) cegos estudantes concluintes do ensino médio e/ou técnico de escolas públicas e/ou privadas localizadas na cidade do Recife e João Pessoa;

Grupo 2: Nove (09) cegos universitários de faculdades públicas e/ou privadas localizadas na cidade do Recife;

Grupo 3: Nove (09) cegos com formação em ensino superior completo de faculdades públicas e/ou privadas localizadas na cidade do Recife.

Após a divisão dos grupos tendo por base o nível de formação, foi feita uma caracterização dos participantes de cada grupo por sexo e idade, a saber:

O Grupo 1 foi composto por cinco (05) estudantes do sexo feminino, e quatro (04) do sexo masculino. A idade variou de 17 a 44 anos.

No Grupo 2, participaram cinco (05) universitárias e quatro (04) universitários, com idades que variaram de 24 a 37 anos.

Já no Grupo 3, a composição foi de quatro (04) mulheres e cinco (05) homens. A variação na idade ficou de 33 a 47 anos.

3.2. Critério de seleção dos participantes

Todos os participantes tinham o domínio do braile, como também apresentavam conhecimento sobre o uso do software Dosvox e tinham experiência com leitores humanos nos seus percursos de desenvolvimento. Foram excluídos do estudo os participantes que apresentavam alguma outra deficiência ou alteração além da cegueira.

Cabe ressaltar que, dentre os três leitores digitais descritos na fundamentação teórica, optou-se pelo software Dosvox por este apresentar-se, segundo Borges (2002), como insuperável em qualidade e facilidade de uso para os usuários cegos.

3.3. Delineamento de Pesquisa

Trata-se de um estudo experimental, já que há uma manipulação direta das possíveis variáveis que poderiam interferir no objeto em estudo, ou seja, a atividade de compreensão textual nas três instâncias mediadoras de leitura, sendo estas as seguintes variáveis: aspectos formais do texto, como a extensão e a presença de elementos gráficos, por exemplo, tabelas, gravuras; tema abordado e as instâncias mediadoras de leitura: o leitor humano, o braile e o leitor digital. Assim, tendo-se o controle destas variáveis, buscou-se tentar explicar a natureza do fenômeno estudado.

3.4. Materiais

Para averiguar as experiências de leitura, foram realizadas entrevistas individuais, através de um roteiro de entrevista semiestruturada que foi lido para os cegos pela pesquisadora.

No intuito de comparar o desempenho na compreensão textual e verificar a natureza das inferências geradas, foram realizadas sessões de compreensão textual com os cegos em cada instância, utilizando-se três notícias de um jornal de ampla circulação no estado de Pernambuco, todas do ano de 2012, porém, em edições diferentes.

Para que os cegos pudessem ter acesso às notícias pelo leitor digital, foi necessária a utilização de um notebook com o Sistema Dosvox instalado e a associação a caixas de som e fones de ouvido (a depender da preferência do participante e do local em que as sessões foram realizadas).

Já em relação ao acesso através do braile, foi realizada a confecção da transcrição das três notícias para o braile, utilizando-se o papel branco de gramatura⁷ especial – 120 gramas, que permite uma maior durabilidade.

Para que o acesso às notícias se desse pelo leitor humano, a pesquisadora leu as notícias para os participantes seguindo as técnicas descritas por Moreira (2005), e já apresentadas nas páginas 54 e 55. Foi feito um treinamento prévio com o auxílio de um profissional cego, no sentido de confirmar a aplicação adequada de tais técnicas durante a leitura, como, por exemplo, boa articulação e velocidade e entonação da voz adequadas.

3.5. Procedimentos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO, para análise e parecer, obtendo aprovação, através do CAAE: 23963413.3.0000.5194. De acordo com as orientações desse comitê, foi feito um contato prévio com os cegos para que fossem entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) que foram assinados por eles, aceitando participar da pesquisa.

⁷ Medida que se expressa em gramas, resultante do peso de uma folha de papel com um metro quadrado de superfície.

De forma complementar, ao término do estudo, será realizada uma devolutiva dos resultados e das implicações educacionais e sociais da investigação em dia, horário e local acordado antecipadamente com os participantes da pesquisa, individualmente, já que os participantes são de cursos, horários, escolas e faculdades diferentes, além do grupo de cegos que já concluíram os estudos não estarem filiados a uma mesma instituição, o que dificultaria uma devolutiva coletiva.

3.5.1. Sessões de compreensão textual

Com o intuito de não beneficiar nenhum dos grupos de participantes, foram utilizadas três notícias que abordavam um mesmo tema social, a saber: sexualidade; porém, sob três distintas óticas e que apresentavam, respectivamente, os seguintes títulos: “Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa.” (ANEXO A), “Diácono é preso acusado de estuprar menina de 14 anos em Sorocaba.” (ANEXO B), e “Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids.” (ANEXO C).

O critério de seleção dos textos deu-se levando em consideração a extensão e o tema visto sob diferentes abordagens. Em relação à extensão, esta foi equivalente para os três textos que foram utilizados, a saber: a notícia do anexo A apresentou um total de 371 caracteres, a do anexo B, 237, e a notícia do anexo C: 586. Isto com o intuito de diminuir o impacto da variável fadiga, já que, por exemplo, em relação ao baile, um texto mais extenso exigiria maior tempo para a leitura, o que poderia influenciar na compreensão, comparando-se a um texto de menor extensão. Já em relação às diferentes óticas, houve a necessidade da seleção de três textos sobre sexualidade, porém, com três perspectivas diferentes, o que pode sempre trazer questões específicas, para, justamente, dar conta da variável “conhecimento prévio sobre o tema”.

Com o intuito de investigar a adequação e a forma mais conveniente de apresentação dos textos aos participantes, foi realizado um estudo piloto a partir do qual foi possível definir com maior precisão aspectos relacionados aos procedimentos. Também foi possível definir que a transcrição para o braile de cada notícia seria realizada por um tradutor de braile e que, após essa transcrição, haveria a necessidade da análise de cada texto através de um intérprete de braile. Isto com o intuito de averiguar se a transcrição tinha sido realizada corretamente, verificando-se, portanto, através de leitura tátil, as possíveis incorreções cometidas no processo de transcrição.

Cada sujeito participou de 03 sessões de compreensão textual, que aconteceu em dois diferentes dias. Cada notícia foi lida em uma instância diferente, ou seja, uma notícia foi lida através do braile, outra através do leitor humano e uma por meio de um leitor digital, o Dosvox. Como se tratou de três textos que foram lidos a partir de três diferentes instâncias mediadoras de leitura, foi levado em consideração o efeito de ordem para cada participante.

Assim, um participante realizou as sessões de compreensão textual lendo o texto “1”, através do leitor digital; depois fez a leitura do texto “2”, através do braile e, em seguida, leu o texto “3”, com auxílio do leitor humano. O participante seguinte, por sua vez, teve a ordem modificada, de forma que, o texto “1” foi lido através do leitor humano; depois o texto “2”, lido através do leitor digital e, em seguida, o texto “3”, através do braile. Esse mesmo critério foi aplicado aos participantes seguintes, variando a ordem de utilização de cada instância para cada sujeito. Assim sendo, na ordem A, foi apresentado inicialmente o texto através do leitor digital (Quadro 1), na ordem B a primeira instância utilizada foi o braile (Quadro 2), e na ordem C, o participante começou com auxílio do leitor humano (Quadro 3):

Quadro 1. Ordem A: apresentação dos textos em cada instância, iniciando pelo leitor digital.

1º dia	2º dia
Entrevista Ledor digital: Texto 1	Braile: Texto 2 Ledor humano: Texto 3

Quadro 2. Ordem B: apresentação dos textos em cada instância, iniciando pelo braile.

1º dia	2º dia
Entrevista Braile: Texto 1	Ledor humano: Texto 2 Ledor digital: Texto 3

Quadro 3. Ordem C: apresentação dos textos em cada instância, iniciando pelo Ledor humano

1º dia	2º dia
Entrevista	Ledor digital: Texto 2

Ledor humano: Texto 1	Braile: Texto 3
-----------------------	-----------------

A entrevista foi incluída junto à aplicação do primeiro texto, pois, caso contrário, ficaria um dia com apenas uma sessão de compreensão. E para se evitar utilizar mais um dia apenas para a aplicação da entrevista, achou-se conveniente unir as duas atividades em um único dia.

Assim, feita a explanação de cada ordem possível (A, B, ou C), cabe destacar que, como foram vinte e sete participantes, a ordem de apresentação dos textos foi distribuída da seguinte maneira:

Quadro 4: Ordem de apresentação dos textos para cada participante.

Ordem de apresentação dos textos	Participantes
Ordem A	1; 4; 7; 10; 13; 16; 19; 22; 25
Ordem B	2; 5; 8; 11; 14; 17; 20; 23; 26
Ordem C	3; 6; 9; 12; 15; 18; 21; 24; 27

O procedimento adotado para as sessões de compreensão foi a pausa protocolada previamente marcada no texto (DELL'ISOLA, 2001). A pesquisadora dividiu a notícia em partes, estabelecendo os intervalos em que ocorreriam as pausas durante a leitura e apresentaria as perguntas relacionadas a cada divisão textual marcada previamente para serem realizadas durante as sessões individuais de compreensão. Optou-se por esta técnica, em primeiro lugar, porque permite ao pesquisador acompanhar, através da explicitação do leitor, as variações no processo de produção de sentidos durante a leitura de cada parte, e não após toda a leitura, para, em seguida, averiguar as inferências e avaliações produzidas pelo leitor; unificar o ponto de ocorrência das pausas, facilitando a elaboração das questões e, conseqüentemente, a comparação, a interpretação e análise dos resultados. E, em segundo lugar, porque essa técnica se mostra menos cansativa para o cego, especialmente, na hora da leitura em braile.

Os textos foram divididos respeitando-se as seguintes partes de cada notícia: manchete ou título principal; título auxiliar; lide e corpo da notícia. Para tal, foram realizadas perguntas adaptadas do estudo realizado por Fávero (1998), a saber: 1) qual é

o assunto tratado na notícia?; 2) qual o objetivo da notícia?; 3) porque você acredita que este seja o objetivo da notícia?; 4) Descreva, com suas palavras, o que você entendeu da notícia?; 5) o que o autor pensa sobre o assunto tratado na notícia?

Assim, a depender da instância mediadora de leitura a ser utilizada, a pesquisadora deu a seguinte instrução: “Você lerá uma notícia dividida em partes previamente estabelecidas a partir do braile/ leitor humano/ leitor digital. Ao final da leitura de cada parte, haverá algumas perguntas referentes aos tópicos lidos. Você deve dar a resposta que achar pertinente para cada pergunta lida.”. Os cegos, se assim necessitassem, tiveram a possibilidade de fazer a releitura das partes já lidas e foi possível constatar que, a única instância em que todos os participantes não retornaram às partes textuais, foi no leitor digital. As sessões foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas em sua íntegra.

3.5.2. Entrevista:

Com intuito de conhecer as experiências de leitura e o uso das três instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital pelos cegos com diferentes níveis de formação; foi realizada uma entrevista semiestruturada e individual com 16 perguntas que contemplavam: o significado da leitura (perguntas 1, 2 e 3), a preferência em relação aos diversos tipos e gêneros textuais (perguntas 4 e 5), a forma de trabalho (ou, como era trabalhado, no caso dos participantes que já concluíram os estudos) com os textos em sala de aula (pergunta 6), o contato com as três instâncias mediadoras (perguntas 7, 9 , 11 e 12), as vantagens/desvantagens de cada instância (perguntas 8, 10 e 13), a preferência de determinada instância e o porquê dessa preferência (perguntas 14, 15 e 16) (ver Apêndice B). As entrevistas foram agendadas previamente e aconteceram na faculdade/escola em que o participante estudava, em local reservado e de acordo com a preferência do participante. Se o mesmo já tivesse concluído o ensino superior, a entrevista era realizada na residência do participante ou em outro local de sua escolha, neste caso, na Associação Pernambucana de Cegos - APEC. Os dados obtidos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos em sua íntegra.

3.6. Descrição e análise dos pilotos realizados

Com o objetivo de verificar a adequação do gênero notícia à população em foco, foi realizada uma pesquisa nas redes sociais, com o intuito de ter conhecimento sobre o acesso da população cega ao gênero a ser utilizado. Com isso, a pesquisadora procurou no site de relacionamentos denominado *Orkut*, comunidades relacionadas à leitura por pessoas cegas. Dentre as comunidades encontradas, foram selecionadas as que possuíam um maior número de participantes. Porém, algumas comunidades não eram de acesso livre, sendo a participação da pesquisadora sujeita a uma autorização emitida através do moderador (dono da comunidade, usuário que a criou). Assim sendo, apenas duas comunidades estiveram disponíveis para realizar a pesquisa, que consistiu em postar dentro da comunidade um link para responder o seguinte enunciado: “Caros participantes, sou uma pesquisadora da UFPE com foco na compreensão textual da população cega. Gostaria, portanto, de convidar vocês a responderem a seguinte questão: ‘Vocês costumam ler, diariamente, alguma notícia?’ Muito obrigada pela colaboração.” No entanto, em uma das comunidades, nenhuma resposta foi constatada. Já na segunda, intitulada “Muito prazer! Eu sou cego e gostaria de ler!”, o link da pesquisa foi respondido, apresentando um resultado muito positivo, no qual, 88,88% dos participantes responderam positivamente a pergunta. Sendo assim, constatou-se que o gênero notícia apresenta-se como acessível à população cega e, portanto, pertinente para a presente pesquisa.

Realizado o levantamento a respeito do acesso ao gênero a ser utilizado, fez-se importante realizar um estudo piloto para, desta vez, analisar a adequação das notícias selecionadas e a pertinência do método escolhido para ter acesso à compreensão textual através da leitura do referido gênero textual, o qual foi adaptado do estudo realizado por Fávero (1998) que trazia um método de abordagem de compreensão de textos através de perguntas que contemplavam: o assunto, objetivo, e o entendimento do leitor e do autor sobre o texto, perguntas estas que já foram descritas acima, no tópico “procedimentos”.

Optou-se por fazer um piloto utilizando-se as perguntas propostas por Fávero (1998) porque como se tratavam de perguntas gerais sobre os conteúdos e entendimento do texto, estas poderiam ser utilizadas para as três notícias desta tese e, desta maneira, eliminar-se-ia uma das possíveis variáveis da compreensão, a saber: se a escolha fosse por elaborar perguntas diferentes para cada texto, talvez a complexidade das perguntas

elaboradas tivesse variação nas três notícias, o que poderia repercutir no processo de compreensão de cada notícia.

O primeiro piloto foi realizado com um indivíduo cego, do gênero masculino, com 35 anos, inserido na área de Tecnologia da Informação. Foram apresentadas a ele três notícias, com os respectivos títulos: “Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa.” (Notícia 1), “Diácono é preso acusado de estuprar menina de 14 anos em Sorocaba.” (Notícia 2), e “Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids.” (Notícia 3).

A notícia 1 foi impressa e lida em braile, a seguinte, a notícia 2, foi apresentada através do leitor humano e a de número 3, deu-se por meio do leitor digital, o Dosvox. A metodologia adotada consistiu basicamente em responder as seguintes perguntas: 1) qual é o assunto tratado na notícia?; 2) qual o objetivo da notícia?; 3) por que você acredita que este seja o objetivo da notícia? 4) Descreva, com suas palavras, o que você entendeu da notícia?; 5) o que o autor pensa sobre o assunto tratado na notícia? As notícias foram divididas em partes previamente estabelecidas pela pesquisadora.

A pergunta número 1, vinha logo após a leitura da manchete ou título principal e do título auxiliar. Após a leitura do lide, eram apresentadas ao participante as perguntas 2 e 3. E, ao final da leitura do corpo da notícia, as perguntas 4 e 5 deveriam ser respondidas. Todas as sessões de compreensão foram gravadas e transcritas posteriormente.

Um fato que chamou a atenção foi a insistente indagação do participante a respeito da pergunta de número 3 (por que você acredita que este seja o objetivo da notícia?), para a qual a resposta, nas três notícias lidas, era sempre a mesma. Primeiro, ele exclamava: “de novo?! É a mesma coisa da outra pergunta!” E, quando a pesquisadora insistia, o participante ou não queria responder, ou afirmava: “porque foi o que estava no início do que foi relatado”.

A partir desta constatação, surgiu um questionamento a respeito da necessidade de inclusão da pergunta 3, levando-se em consideração, a partir deste piloto, ser mais adequado apenas a realização de quatro perguntas, as de número 1, 2, 4 e 5, realizando, dessa forma, outra adaptação das perguntas utilizadas no estudo de Fávero. No entanto, decidiu-se por permanecer com a pergunta de número 3, afinal, tal pergunta tem o propósito de investigar como ele sabe que o objetivo é aquele que foi citado. Já a segunda pergunta refere-se ao próprio objetivo, sendo, portanto, coisas distintas.

A ordem de apresentação dos textos deu-se da seguinte maneira: No primeiro dia foi lida a notícia “Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids.”, pelo fato de ser a de maior extensão. E no segundo dia, foram lidas as outras duas notícias, na seguinte ordem: a primeira foi a de título: “Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa.”, e a última foi a intitulada: “Dícono é preso acusado de estuprar menina de 14 anos em Sorocaba.”

O que foi possível identificar analisando-se os três protocolos, foi o fato de que, o nível de complexidade nas respostas elaboradas, não variou comparando-se as instâncias. Fato este que, nos fez recorrer a uma explicação baseada não apenas nas características das diferentes instâncias, mas, na própria história de leitura de cada sujeito leitor, sendo esse um aspecto fundamental no momento da leitura e da significação, ressaltando, ainda, a importância da realização, neste estudo, de uma análise que englobasse e relacionasse, de fato, a entrevista - história de leitura.

Protocolos de compreensão: (E- Entrevistado P- Pesquisador)

Notícia: Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa

Respostas:

01- E- Abuso sexual

P- Só?

E- abuso sexual em crianças de 01 a 09 anos.

02 – E – Identificar o abuso sexual em crianças.

P – Só?

E – de 01 a 09 anos.

03 – Não respondeu.

04 – E- Entendi que o abuso sexual ocorre na maioria dos casos em crianças de 01 a 09 anos e isso ocorre na maioria das vezes com o pai, amigos e vizinhos das mesmas. É.

P – Só?

E- É!

05- E- O que ele pensa? O autor relata o abuso sexual em crianças... (PAUSA) ... e indica, indica não. E... indica que esses abusos devem ser denunciados no órgão de competência.

P- Só?

E – É!.

Notícia: Diácono é preso acusado de estuprar menina de 14 anos em Sorocaba

Respostas:

- 01- E - Estupro de uma menina de 14 anos em Sorocaba.
- 02- E - Relatar o abuso sexual entre um religioso e uma menina de 14 anos, onde o abuso foi flagrado por guardas municipais no automóvel em que a meninas encontrava-se nua e o religioso apenas de camisa.
- 03- E – Por que eu acredito? Porque foi o que estava no início do que foi relatado.
- 04- E – Entendi que foi informado sobre um abuso sexual entre um religioso e uma menina adolescente para que fossem tomadas as devidas providências.
- 05- E – O autor relata a notícia para que a mesma sirva de informação, informação... não! Para que sirva de conhecimento da população.

Notícia: Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids

Respostas:

- 01- E - Aprovação da pílula contra AIDS.
- 02- E – Informar uma nova medicação para homossexuais e não-homossexuais que previne a AIDS.
- 03- E – O mesmo do anterior.
- 04- E – Que a notícia informa a porcentagem de pessoas que tomaram a medicação e obtiveram êxito, muito embora existam pesquisas que acham a medicação positiva e outras que acham negativa. De modo geral, a medicação foi elaborada com êxito.
- 05- E eu sei! (...) Ele pensa que a partir da medicação os homossexuais possam parar de usar preservativo e a partir daí adquirir outras novas doenças.

3.7 . Proposta de análise dos dados

A análise das sessões de compreensão textual contemplou a relação entre a abordagem quantitativa e qualitativa, uma vez que os métodos quantitativos e qualitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, não seria correto afirmar que guardam relação de oposição. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO, SANCHES, 1993).

Determinados objetos e problemas de pesquisa, dado seu caráter contextual, complexo e multicausal, necessitam de métodos e técnicas diferenciadas de investigação, permitindo, dessa forma, a conciliação entre os métodos quantitativos e qualitativos, o que exigirá uma maior atenção para a adequação das abordagens, mas, que poderá resultar em um melhor desenvolvimento das pesquisas (MINAYO, MINAYO, 2001).

Foram utilizados recursos de informática para registro e organização dos resultados. A análise foi realizada utilizando o pacote estatístico SPSS 13, para a aplicação de técnicas da estatística descritiva.

As respostas sessões de compreensão textual foram analisadas nas três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braille, o leitor humano e o leitor digital. A partir das respostas dadas, os protocolos de compreensão foram analisados de acordo com seis níveis de complexidade encontrados segundo os elementos da malha textual, adaptados a partir da proposta de Fávero (1998):

- 1- Centrada apenas nos atores;
- 2- Centrada apenas no contexto ou processo;
- 3- Centrada em dois elementos: no contexto e no processo, no contexto e nos atores, no processo e nos atores;
- 4- Centrada no contexto, processo e um ou dois atores;
- 5- Resposta complexa – centrada no contexto, no processo e nos três atores.
- 6- Outras – refere-se a respostas que não se relacionam diretamente com o texto.

Sendo assim, após a adaptação, tendo em vista as características do gênero notícia, os níveis de complexidade ficaram assim divididos:

- 1- Centrada apenas na estrutura textual;
- 2- Centrada apenas nas informações explícitas do texto;
- 3- Centrada na estrutura textual e nas informações explícitas do texto;
- 4- Centrada em dois elementos: nas informações explícitas do texto e no conhecimento pessoal - informações implícitas;
- 5- Resposta complexa – centrada na estrutura textual, nas informações explícitas e implícitas.
- 6- Outras – refere-se a respostas que não se relacionam diretamente com o texto.
- 7- Não respondem à pergunta.

Adotando-se esses níveis para a análise, pretendeu-se chegar a uma constatação a respeito de qual seria a instância mediadora de leitura que estaria proporcionando ao cego um processo de interação leitor-texto mais diversificado, dinâmico e ultrapassando os limites da esfera textual, proporcionando assim, uma riqueza de significados, articulações e inferências. Dessa forma, uma resposta classificada como o nível de número 5, seria aquela em que encontraríamos uma rede de sentidos mais abrangente, saindo da centralidade apenas na opinião do autor, abarcando, assim, outras variáveis e aspectos importantes para a compreensão textual.

Em consonância com a proposta de Fávero (1998), a atividade de compreensão de cada sujeito foi analisada de acordo com o tipo de resposta dada às perguntas já descritas. A autora propõe que seja obtida a percentagem para os diferentes níveis de complexidade de respostas, para cada questão respondida, no caso em tela, um total de cinco perguntas. Dessa forma, foi realizada a análise do tipo de resposta em cada nível de complexidade para os três textos aplicados, levando em consideração cada instância mediadora na qual os textos foram apresentados.

Assim, após a obtenção dessas percentagens, foram utilizados testes estatísticos para verificar o desempenho intra e intergrupo. Sendo assim, foi possível estabelecer a relação entre cada instância e o nível de complexidade correspondente, podendo-se realizar inferências a respeito da articulação entre instância mediadora de leitura e possibilidade de acesso e construção de sentidos.

Em seguida, foi realizada a análise qualitativa, uma vez que as respostas obtidas nas tarefas de compreensão pelos três grupos de participantes foram divididas e analisadas de acordo com os elementos da malha textual, e segundo a natureza das inferências geradas, podendo ser: de base textual, contextual e sem base textual, e

podendo apresentar a seguinte divisão quanto aos tipos de inferências: lógicas; sintáticas e semânticas; pragmáticas; práticas; cognitivas ou falseamentos e extrapolações infundadas (MARCUSCHI, 1989; 2008; FÁVERO, 1998).

A relação entre os elementos da malha textual e a natureza das inferências se deu da seguinte maneira: as inferências de base textual seriam as que ficaram nos níveis de complexidade 1, 2 e 3; já as de base contextual seriam as de número 4 e 5, e as inferências sem base textual contemplariam os níveis de número 6 e 7.

Já em relação à análise da entrevista, esta foi de natureza qualitativa, utilizando a perspectiva dos Núcleos de Significação, que se apresenta inserida em uma perspectiva sócio-histórica, adequada à presente análise dos dados, já que tem por objetivo a busca dos sentidos e significados. Para tanto, inicialmente, foram realizadas leituras flutuantes⁸ e recorrentes de cada entrevista. Após essas primeiras leituras, foi possível obter-se um intercruzamento das informações obtidas em cada entrevista, para, a partir disso, definir o caminho de construção de alguns núcleos pertinentes para embasar e fundamentar as análises.

Os Núcleos de significação são agrupamentos que reúnem temas/conteúdos/questões centrais apresentadas pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por aquilo que motivam, geram emoções e envolvimento. Cada um dos núcleos deve, portanto, agregar questões intimamente relevantes para a compreensão dos aspectos pesquisados. Tais núcleos são, pois, os organizadores das falas expressadas pelos sujeitos (AGUIAR, OZELLA, 2006; 2013).

Foi realizada uma análise de cada entrevista, a qual possibilitou o estabelecimento dos pré-indicadores. Estes são elementos do discurso que aparecem com maior frequência por motivos diversos: carga emocional ou importância oferecida, ambivalências ou contradições, insinuações não concretizadas, entre outros. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (AGUIAR, OZELLA, 2006; 2013). Dessa forma, as leituras permitiram destacar e organizar pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros.

⁸ Consiste em estabelecer o contato com as entrevistas a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. É a leitura em que surgem hipóteses ou questões norteadoras (BARDIN, 1979).

A leitura flutuante também permitiu destacar e organizar os indicadores para a construção dos Núcleos de Significação. Os indicadores correspondem ao tema a que o discurso irá se voltar, podendo ter significados diversos dependendo dos contextos em que são criados, neste caso, dos seus conteúdos temáticos. Juntos, os indicadores e seus conteúdos temáticos conferem algum significado ao discurso e passam por um processo de aglutinação, ou seja, serão combinados de acordo com a similaridade, a complementaridade ou a contraposição. O processo de aglutinação, descrito por Vygotsky (1998), refere-se ao fato de as palavras se combinarem (aglutinarem) de forma a expressar ideias complexas, havendo influxo de sentido, ou seja, os sentidos das palavras fluem uns dentro dos outros.

Uma sugestão para a nomeação dos núcleos é extrair da própria fala do informante uma ou mais de suas expressões, de modo a compor uma frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicito o processo e o movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudo. A análise se inicia por um processo intra-núcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral, esse procedimento explicita semelhanças e/ou contradições que revelam novamente o movimento do(s) sujeito(s). Tais contradições não necessariamente serão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador.

Assim, vale ressaltar que o processo de análise não ficou restrito à fala do informante, sendo articulada com o contexto social, que permitiu acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade e foi relacionada aos dados obtidos na atividade de compreensão textual de cada participante. Para tanto, como o objetivo da entrevista foi, de um modo geral, conhecer as experiências de leitura de cada cego participante, a partir das respostas obtidas, foram elaborados os núcleos que dessem conta dos diversos percursos traçados, buscando, dessa forma, a partir de uma análise comparativa, relacionar a história de leitura (diferentes experiências e acesso) em cada instância mediadora de leitura.

Explicado cada passo da apreciação dos dados, em seguida serão apresentados os resultados de cada análise, a começar pela estatística:

4. Resultados e discussão

4.1 Análise estatística descritiva das sessões de compreensão textual

Com o objetivo de buscar propor relações entre os dados das sessões de compreensão textual e o desempenho dos cegos em cada instância, as respostas dadas a cada texto a partir do uso de diferentes instâncias foram categorizadas a fim de possibilitar a análise estatística descritiva. Para tanto, foram utilizados os Softwares SPSS 13.0 para Windows e o Excel 2007 para organização e armazenamento dos dados.

Em seguida, com o objetivo de verificar a existência de relações entre o nível de formação e o desempenho nas três instâncias, foi aplicado o Teste Exato de Fisher para as variáveis categóricas que serão mencionadas logo abaixo. O teste foi aplicado com 95% de confiança.

Os dados apresentados em cada instância de leitura foram analisados primeiramente a partir da proposta de Fávero (1998) já apresentada na metodologia, a saber:

- 1- Centrada apenas na estrutura textual;
- 2- Centrada apenas nas informações explícitas do texto;
- 3- Centrada na estrutura textual e nas informações explícitas do texto;
- 4- Centrada em dois elementos: nas informações explícitas do texto e no conhecimento pessoal - informações implícitas;
- 5- Resposta complexa – centrada na estrutura textual, nas informações explícitas e implícitas.
- 6- Outras – refere-se a respostas que não se relacionam diretamente com o texto.
- 7- Não respondem à pergunta.

No entanto, para realizar a análise estatística, esses 7 níveis de compreensão textual foram aglutinados, dando origem a 03 (três) categorias, como seguem:

- 1- Resposta completa;
- 2- Resposta incompleta;
- 3- Resposta inadequada.

A categoria de número 1 equivale às respostas que foram definidas como pertencentes ao nível 5, pois, por se tratar de uma categoria de resposta completa, deveria trazer todos os elementos da malha textual, que, no caso da proposta de Fávero, estariam englobados no nível 5, que se encontra centrada nos três elementos: na estrutura textual, nas informações explícitas e implícitas.

Já a categoria de número 2, refere-se a um tipo de resposta que se centra em um ou dois elementos da malha textual. Portanto, engloba as respostas que, na proposta de Fávero, estariam relacionadas aos níveis 1, 2, 3 e 4, pois, em cada um desses níveis, as respostas centram-se em apenas um elemento, ou, no máximo dois elementos.

Na categoria 3, que equivale às respostas inadequadas, os níveis aglutinados foram os de número 6 e 7, já que, por não se basearem nos elementos da malha textual para responderem às perguntas, ou, utilizarem as informações textuais inadequadamente, acabam apresentando uma resposta equivocada, que não apresenta relação com o texto e com a intencionalidade do autor.

No entanto, para as respostas dadas às perguntas de número 1: qual é o assunto tratado na notícia? e as de número 2: qual o objetivo da notícia?, as respostas que ficaram no nível 3 (centrada na estrutura textual e nas informações explícitas do texto) foram relacionadas à categoria de número 1 (resposta completa), já que, pelo caráter das perguntas, uma resposta para ser classificada como completa, exigiria apenas a ativação das informações explícitas e o domínio da estrutura textual do gênero notícia, pois, encontravam-se diretamente relacionadas ao título dado às notícias.

Sendo assim, com o intuito de verificar e discutir como cada categoria acima explicitada foi alcançada em cada pergunta apresentada nas três instâncias, apresenta-se a Tabela 1, que mostra os resultados nas 5 perguntas a partir de frequências absoluta e relativa, como pode ser visualizado logo abaixo:

Tabela 1 – Desempenho geral nas 5 perguntas para cada instância mediadora de leitura

Variáveis	Tipo			p-valor *
	Braile n (%)	Ledor digital n (%)	Ledor Humano n (%)	
Pergunta 1				
Completa	27 (100,0)	27 (100,0)	25 (92,6)	0,325
Inadequada	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)	
Pergunta 2				
Completa	25 (92,6)	23 (85,2)	23 (85,2)	0,760

Inadequada	2 (7,4)	4 (14,8)	4 (14,8)	
Pergunta 3				
Completa	27 (100,0)	27 (100,0)	25 (92,6)	0,325
Inadequada	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)	
Pergunta 4				
Completa	18 (66,7)	13 (48,1)	12 (44,4)	0,374
Incompleta	9 (33,3)	13 (48,1)	13 (48,2)	
Inadequada	0 (0,0)	1 (3,8)	2 (7,4)	
Pergunta 5				
Completa	9 (33,3)	6 (22,2)	5 (18,5)	0,504
Incompleta	18 (66,7)	20 (74,1)	20 (74,1)	
Inadequada	0 (0,0)	1 (3,7)	2 (7,4)	

(*) Teste Exato de Fisher

Apesar de não haver diferença estatisticamente significativa, visto que, em nenhuma associação foi obtido o p valor menor ou igual a 0,05, os dados da Tabela 1 revelam achados relevantes para a área de compreensão textual de pessoas cegas lendo em diferentes instâncias, já que ao observar o desempenho dos participantes para as perguntas de números 1, 2, e 3, constata-se que o índice de respostas categorizadas como completas ficou entre 85,2 a 100%, representando a maioria.

No entanto, para as perguntas de números 4 e 5, houve uma variação maior entre as categorias, já que, para tais perguntas, houve a ocorrência de respostas na categoria “incompleta”, fato este não constatado nas outras perguntas.

Em relação à pergunta de número 4, que diz respeito ao entendimento global ou inferencial que cada participante teve das notícias lidas, percebe-se um grande percentual de respostas na categoria “incompleta”, variando de 33,3 a 48,2%, chegando a quase metade do percentual.

Em contrapartida, no que se refere às respostas do tipo inadequada, verifica-se que houve uma diminuição no percentual, já que, os índices variaram de 3,8 a 7,4%, apresentando um número máximo de apenas dois participantes elaborando esse tipo de resposta.

Esses resultados remetem à discussão sobre o gênero textual como determinante para a compreensão, uma vez que cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico, uma notícia, ou um poema. Dessa forma, os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social” e eles são orientadores da compreensão (MARCUSCHI, 2008; BRONKART, 1999).

O que leva à discussão das características do gênero escolhido. Afinal, parece que neste estudo, pelo fato do gênero notícia ser mais pontual, objetivo, possibilitando uma menor liberdade de criação criativa na elaboração da significação das notícias, isto acabou por restringir a diversidade durante a construção das respostas. No entanto, se de um lado não permite a criatividade, por outro, diminui a possibilidade da existência dos equívocos.

Quanto à caracterização do gênero notícia, Faria e Zancheta (2005) afirmam que a notícia pauta-se por relatar fatos condicionados ao interesse do público em geral, a linguagem necessariamente deverá ser clara, direta, objetiva e precisa, isentando-se de quaisquer possibilidades que porventura tenderem a ocasionar múltiplas interpretações por parte do receptor: o público em geral.

Dessa forma, parece que a notícia, por suas próprias características e objetivos, limita a construção de sentidos por parte do leitor, o que pode ser encarado como algo positivo, já que é um gênero textual que se isenta de ocasionar múltiplas interpretações, revelando-se com um tipo de gênero que diminui a possibilidade dos equívocos na compreensão, como se observou neste estudo, visto que o percentual de respostas na categoria “inadequada” variou apenas entre 3,8 a 74 %, relativo apenas a dois participantes.

No entanto, esse limite à construção de sentidos também representa uma menor possibilidade de incorporação dos conhecimentos pessoais à compreensão, diminuindo a possibilidade de ter a presença dos três elementos da malha textual nas respostas dadas, fato este que também pode ser observado na Tabela 1, já que houve até 48,2% de respostas na categoria “incompleta”, comprovando que, de fato, o gênero notícia, por ser mais pontual, restringe as possibilidades de sentido.

Já nos dados referentes à pergunta de número 5, que está relacionada à apreensão da intenção do autor das notícias, os percentuais nas três instâncias ultrapassaram o equivalente à metade dos participantes (variando de 66,7 – no braile a 74,1% - mesmo percentual para os leitores: digital e humano) que tiveram suas respostas classificadas como categoria “incompleta”. Este resultado aponta para a dificuldade dos participantes em movimentarem-se considerando as diferentes perspectivas apresentadas em um texto, mudando de posição e se colocando no lugar do autor, já que mesmo não apresentando uma diferença significativa, notou-se uma diferença matemática importante nas respostas dadas à pergunta 5, o que revela uma dificuldade dos participantes em perceber a intencionalidade do autor.

Mas, essa dificuldade pode ser justificada, afinal, o sentido se dá em um processo muito complexo em que predominam as relações dialógicas entre todos os elementos da malha textual aliados ao contexto, e que são mobilizados durante a interlocução, sendo as informações textuais apenas uma parte dos dados necessários à compreensão. Portanto, o sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto sob as condições de produção em que eles estão situados; pois os textos têm seus sentidos determinados por muitas condições, sobretudo, as condições em que ele é produzido e lido. O autor pode ter querido dizer uma coisa e o leitor ter compreendido outra: sendo assim, o equívoco é possível. (MARCUSCHI, 1996)

Portanto, com o objetivo de propor relações entre os contextos apresentados por cada leitor, a tabela abaixo busca evidenciar possíveis relações entre o desempenho nas perguntas 4 e 5, levando em consideração o nível de formação de cada participante, já que, a depender de cada nível, o sujeito possui diferentes relações com as três instâncias pesquisadas.

Tabela 2 – Desempenho nas perguntas 4 e 5 para as três instâncias relacionado aos níveis de formação dos participantes

Variáveis	Nível de formação			p-valor *
	Concluintes do ensino médio/técnico	Estudantes universitários	Superior completo	
	n (%)	n (%)	n (%)	
<i>Braille</i>				
Pergunta 4				
Completa	7 (77,8)	5 (55,6)	6 (66,7)	0,874
Incompleta	2 (22,2)	4 (44,4)	3 (33,3)	
Pergunta 5				
Completa	4 (44,4)	3 (33,3)	2 (22,2)	0,874
Incompleta	5 (55,6)	6 (66,7)	7 (77,8)	
<i>Ledor digital</i>				
Pergunta 4				
Completa	4 (44,4)	7 (77,8)	2 (22,2)	0,113
Incompleta	5 (55,6)	2 (22,2)	6 (66,7)	
Inadequada	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (11,1)	
Pergunta 5				
Completa	3 (33,3)	1 (11,1)	2 (22,2)	0,632
Incompleta	6 (66,7)	8 (88,9)	6 (66,7)	
Inadequada	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (11,1)	

Ledor Humano**Pergunta 4**

Completa	5 (55,6)	5 (55,6)	2 (22,2)	0,460
Incompleta	4 (44,4)	3 (33,3)	6 (66,7)	
Inadequada	0 (0,0)	1 (11,1)	1 (11,1)	

Pergunta 5

Completa	4 (44,4)	1 (11,1)	0 (0,0)	0,124
Incompleta	5 (55,6)	7 (77,8)	8 (88,9)	
Inadequada	0 (0,0)	1 (11,1)	1 (11,1)	

(*) Teste Exato de Fisher

Os Resultados da Tabela 4 não mostraram diferença estatisticamente significativa entre o desempenho nas três instâncias e os níveis de formação dos participantes, porém, trouxe alguns achados importantes, a saber: Na instância braile, houve uma diferença matemática entre os níveis de formação, já que nas duas perguntas mencionadas (4 e 5), os concluintes do ensino médio/técnico ficaram à frente dos participante dos outros níveis no que diz respeito à categorização como resposta completa. Para a pergunta 4, os participantes que responderam como completa ficaram em 77,8% e na pergunta 5: 44,4%, sendo esse dois percentuais acima dos outros níveis de formação.

Esse resultado pode ser explicado pela obrigatoriedade da inserção dos livros didáticos em braile no Ensino Médio no contexto atual da educação brasileira. Tais livros são trabalhados nas Salas de Recursos Multifuncionais que realizam o atendimento especializado educacional, e, talvez, por essa experiência diária com materiais em braile, os estudantes do ensino médio obtiveram um desempenho melhor, em termos matemáticos, quando comparados aos outros níveis de formação, já que, como observado nas entrevistas, os estudantes universitários não mais dispõem desses textos em braile, estando eles, na verdade, ausentes nas salas de aula no nível universitário.

É, de fato, na Sala de Recursos Multifuncionais que os alunos têm um contato mais efetivo com o braile, o que caracteriza esses estudantes como tendo um contexto de leitura nessa instância bem diferente dos outros níveis de formação, já que diariamente, tais alunos realizam atividades que envolvem diretamente o Sistema braile, contemplando uma experiência mais constante com tal instância, o que poderia ser melhor investigado em um estudo com um número maior de participantes.

Outro achado relevante foi o fato de não ter tido a ocorrência de respostas para as perguntas 4 e 5 categorizadas como inadequadas na instância braile levando em

consideração os três níveis de formação apresentados, ficando todas as respostas concentradas nas categorias: completa e incompleta. Esta constatação pode estar relacionada ao fato de que, de acordo com Sá (2006), em relação à leitura, o braile é o único caminho que permite a interação direta leitor/texto, pois, via tato a mensagem passa diretamente do texto para o leitor, permitindo ao cego focar mais nas informações textuais, diminuindo, dessa forma a interferência das impressões que um texto lido, por exemplo, através do leitor humano, poderiam causar.

Realizada a análise estatística, segue adiante o desempenho alcançado nos protocolos de compreensão para cada instância, analisados qualitativamente.

4.2 Análise qualitativa dos protocolos de compreensão:

Para melhor ilustrar o caminho de produção de sentidos e verificar a natureza das inferências geradas pelos cegos frente às notícias tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital foi realizada a análise de três participantes, um de cada nível de formação, na compreensão gerada nas três instâncias.

Vale ressaltar que, os protocolos de compreensão dos três participantes foram analisados na íntegra e qualitativamente. A análise foi realizada buscando-se olhar todo o processo de produção de sentidos, e assim verificar quais foram as leituras realizadas: textuais, contextuais ou não textuais. Dessa forma, foram analisadas as seguintes categorias: natureza e classificação das inferências. Para isso, na análise do primeiro participante, será apresentada primeira toda a notícia intitulada “Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa”, a fim de possibilitar, durante a análise, a retomada às respectivas partes do texto para melhor entendimento e, em seguida, o protocolo de compreensão frente à notícia, em que será atribuída uma numeração para cada turno de fala, seja da entrevistadora ou do participante, também com o intuito de favorecer, quando necessário, a retomada aos turnos de fala correspondentes.

O mesmo procedimento será adotado para as notícias: “Diácono é preso acusado de estupro de menina de 14 anos em Sorocaba” e “Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids”. No entanto, para a análise do segundo e do terceiro participante, não será apresentado no início a notícia completa, apenas o protocolo de

compreensão frente às notícias, sendo importante, caso necessário, a retomada às páginas em que o texto aparece na análise do primeiro participante.

Assim, as análises serão apresentadas por participante, que receberam nomes fictícios. Ou seja, será destacada uma breve história do primeiro participante, seguida da análise dos seus protocolos de compreensão em cada instância. Os mesmos passos serão adotados para a análise dos dados referente ao segundo e terceiro participantes, como apresentado a seguir.

O primeiro participante é do sexo feminino, reside na cidade do Recife e tem 47 anos de idade. Ficou cega aos 12 anos, em consequência de uma queda que levou de uma mangueira. A sua formação é em Pedagogia e atualmente trabalha como professora.

O texto lido através do leitor digital foi o intitulado: “Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa”. Para melhor apreensão desta análise, cada texto será aqui retomado para facilitar a fluência na leitura e evitar ter que recorrer constantemente aos anexos. Portanto, segue a seguir o texto lido no **leitor digital**:

Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa

Números apontam que 22% do total de casos envolveram menores de 1 ano e 77% foram registrados na faixa etária de 1 a 9 anos

BRASÍLIA – O abuso sexual é o segundo tipo de violência mais característica em crianças de até 9 anos, de acordo com pesquisa divulgada nesta terça-feira (22) pelo Ministério da Saúde. O levantamento indica que esse tipo de agressão fica atrás apenas das notificações de negligência e abandono.

Em 2011, foram registrados 14.625 casos de violência doméstica, sexual, física e outras agressões contra menores de 10 anos – 35% do total, enquanto a negligência e o abandono responderam por 36% dos registros.

Os dados revelam ainda que a violência sexual também ocupa o segundo lugar na faixa etária de 10 a 14 anos, com 10,5% das notificações, ficando atrás apenas da violência física (13,3%). Na faixa de 15 a 19 anos, esse tipo de agressão ocupa o terceiro lugar, com 5,2%, atrás da violência física (28,3%) e da psicológica (7,6%). Os números apontam também que 22% do total de casos (3.253) envolveram menores de 1 ano e 77% foram registrados na faixa etária de 1 a 9 anos.

A maior parte das agressões ocorreu na residência da criança (64,5%). Em relação ao meio utilizado para agressão, a força corporal/espancamento foi o mais apontado (22,2%), atingindo mais meninos (23%) do que meninas (21,6%). Em 45,6% dos casos, o provável autor da violência era do sexo masculino. A maior parte dos agressores é alguém do convívio muito próximo da criança e do adolescente: o pai, algum parente ou ainda amigos e vizinhos.

De acordo com o ministério, o sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva) possibilita conhecer a frequência e a gravidade das agressões e identificar casos de violência doméstica, sexual e outras formas (psicológica e negligência/abandono). Esse tipo de notificação se tornou obrigatória em todos os estabelecimentos de saúde do país no ano passado. Os dados são coletados por meio da Ficha de Notificação/Investigação individual de violência doméstica, sexual e/ou outras violências, que é registrada no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan). Qualquer caso, suspeito ou confirmado, deve ser notificado pelos profissionais de saúde.

4.2.1 Protocolo de compreensão de Bela

1. Bela: Qual é o assunto tratado na notícia? ⁹
2. Bela: Abuso sexual.
3. Bela: Qual o objetivo da notícia?
4. Bela: Falar do abuso sexual.
5. Bela: Por que você acredita que este seja o objetivo da notícia?
6. Bela: Porque tem relação com o título.
7. Bela: Descreva, com suas palavras, o que você entendeu da notícia?
8. Bela: Que o abuso é o maior tipo de violência existente.
9. Bela: O que o autor pensa sobre o assunto tratado na notícia?
10. Bela: Que as crianças sofrem muito abuso sexual.

Percebe-se que Bela, em resposta as duas primeiras perguntas (turnos 1 ao 4), centra-se na estrutura textual e nas informações explícitas do texto para formular suas

⁹ Apesar de não ter sido solicitado que a participante fizesse a leitura das perguntas em voz alta, percebe-se que Bela repete a pergunta e só em seguida responde – procedimento adotado nos textos lidos nas três instâncias. Talvez por ser uma estratégia que ela utilize em sala de aula com seus alunos, já que ela trabalha como professora.

respostas, já que, pelo próprio caráter das perguntas, suas respostas estariam diretamente relacionadas ao título, não exigindo, portanto, a inserção de conhecimentos pessoais, sendo, desta forma, categorizadas como respostas completas e inferências de base textual.

Já na resposta para pergunta 4, observada nos turnos 7 e 8, Bela realiza uma inferência do tipo “eliminação”, na qual ocorre a exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem (MARCUSCHI, 2008). No caso da resposta em questão, Bela elimina uma informação muito importante ao entendimento do texto: o fato do abuso sexual ser o segundo maior tipo de violência. No entanto, este dado encontra-se presente explicitamente no texto, tanto no título da notícia, como no corpo do texto, em que são afirmados, literalmente e respectivamente: “abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças” e “o abuso sexual é o segundo tipo de violência mais característica em crianças de até 9 anos”(mencionado no começo do segundo parágrafo), porém, Bela afirma ser não o segundo, mas sim, o maior tipo de violência existente, produzindo, desta forma, uma resposta inadequada.

E nos turnos 9 e 10, Bela também realiza inferências sem base textual, evidenciando uma resposta inadequada, já que, de acordo com a notícia, as crianças não sofrem muito abuso sexual, e sim: muitos tipos de violência, a saber: violência doméstica, sexual e outras formas (psicológica e negligência/abandono), sendo o abuso sexual, portanto, um dos tipos de violência.

Nesse caso, a participante eliminou muitas informações textuais importantes à compreensão, deixando de levar em consideração dados presentes no próprio título, como também informações quanto aos percentuais de cada tipo de violência sofrida por crianças, a depender inclusive da faixa etária.

Texto lido através do **braille**:

Diácono é preso acusado de estuprar menina de 14 anos em Sorocaba

Garota contou aos guardas que era molestada havia um ano. O diácono exigia que ela fizesse sexo oral e, depois, fazia o mesmo com ela

O religioso Jaime da Silva, de 59 anos, diácono da Igreja do Evangelho Quadrangular, foi preso nesta terça-feira (10), em Sorocaba (SP), acusado de estuprar uma garota de 14 anos. Ele foi flagrado por integrantes da Guarda Civil Municipal quando mantinha

relações sexuais com a vítima em seu carro, em uma rua do Jardim Novo Horizonte, zona norte da cidade. A menina estava nua no banco traseiro do automóvel e Silva estava sem a camisa. Ela contou aos guardas que era molestada havia um ano. O diácono exigia que ela fizesse sexo oral e, depois, fazia o mesmo com ela. De acordo com a garota, ela era abordada no caminho da escola. Os pais da adolescente disseram que o diácono, em função de sua atividade religiosa, costumava frequentar a casa da família. O homem exercia a função em uma igreja do bairro Nova Sorocaba. Ele foi detido e levado para a Delegacia de Defesa da Mulher. O acusado foi autuado em flagrante por estupro de vulnerável e levado para a Cadeia Pública de Pilar do Sul, reservada para acusados de crimes sexuais. A menina foi submetida a exame no Instituto Médico Legal (IML). O laudo fica pronto em uma semana.

Protocolo do texto lido através do **braile**:

1. Bela: Qual é o assunto tratado na notícia?
2. Bela: A prisão de um diácono que estuprou uma menina de 14 anos.
3. Bela: Qual o objetivo da notícia?
4. Bela: Falar da prisão do diácono.
5. Bela: Por que você acredita que este seja o objetivo da notícia?
6. Bela: Porque tá no título.
7. Bela: Descreva, com suas palavras, o que você entendeu da notícia?
8. Bela: Que um religioso, quer era pra ser correto, foi acusado de estuprar uma menina de 14 anos.
9. Bela: O que o autor pensa sobre o assunto tratado na notícia?
10. Bela: Que o diácono estuprou a menina.

Bela, assim como aconteceu nas respostas dadas às primeiras perguntas (turnos 1 ao 4) do texto lido através do leitor digital, centrou-se na estrutura textual e nas informações explícitas do texto para formular suas respostas, já que, pelo próprio caráter das perguntas, suas respostas estariam diretamente relacionadas ao título, não exigindo, portanto, a inserção de conhecimentos pessoais, sendo, desta forma, categorizadas como respostas completas e inferências de base textual.

Na resposta dada à pergunta de número 4, apresentada nos turnos 7 e 8, Bela se detém nos três elementos da malha textual: estrutura textual, informações explícitas e implícitas, apresentando, desta forma, uma resposta categorizada como completa. A inserção de informação implícita se dá no momento em que Bela afirma que, por ser um religioso, o diácono era para ser uma pessoa correta e, nesse caso, não cometer tal crime.

Já na resposta apresentada para a pergunta 5, encontrada nos turnos 9 e 10, a participante apresenta como resposta uma inferência de base textual, no caso, a sintetização, já que ela condensa várias informações e traz como resposta o ato que o diácono realizou, porém, faltam algumas informações para que esta sintetização seja encarada com o ponto de vista do autor, já que a inferência realizada dá conta apenas de mencionar o fato ocorrido e não a ideia que o autor teria formulado quanto a isto.

Texto lido através do **ledor humano**:

Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids

Comitê de Aconselhamento de Drogas Antirretrovirais aprovou a prescrição do Truvada para homens homossexuais HIV-negativos

Consultores sanitários dos Estados Unidos recomendaram nesta quinta-feira (10) a adoção da droga Truvada como a primeira pílula preventiva contra a Aids. O Comitê de Aconselhamento de Drogas Antirretrovirais, que assessora a Food and Drug Administration (FDA), agência que regula os alimentos e os medicamentos nos Estados Unidos, aprovou por 19 votos contra 3 a prescrição do Truvada para homens homossexuais HIV-negativos, e por 19 votos a 2 (uma abstenção) receitar a droga para cônjuges não infectados cujos parceiros têm Aids. O Truvada atualmente está disponível como tratamento para soropositivos em combinação com outras drogas antirretrovirais e a FDA o aprovou em 2004. A fabricante de medicamentos Gilead Sciences Inc., da Califórnia, apresentou uma solicitação para poder comercializá-lo com objetivos de prevenção. Resultados de estudos de referência publicados em 2010 demonstraram que a droga, fabricada pela Gilead Sciences, ajudou a repelir o HIV em homens homossexuais que adotam comportamentos de risco de 44% para quase 73%. Mas críticos observam que a pílula é cara - custa até US\$ 14 mil ao ano - e outros alertam que o teste clínico não representa as circunstâncias do mundo real e poderia

provocar um aumento na prática de sexo sem proteção e em uma retomada nos casos de Aids. Os dados usados provêm principalmente do Estudo de Prevenção do HIV iPrEx, pesquisa realizada entre julho de 2007 e dezembro de 2009 em seis países: Brasil, Equador, Peru, África do Sul, Tailândia e Estados Unidos. O estudo foi realizado com 2.499 homens homossexuais, inclusive 29 transexuais, com idades entre 18 e 67 anos, sexualmente ativos, mas não infectados com o vírus causador da Aids. Os participantes foram selecionados ao acaso para tomar uma dose diária de Truvada - combinação de 200 miligramas de emtricitabina e 300 milligramas de tenofovir disoproxil - ou um placebo. Aqueles que tomaram o novo medicamento com regularidade tiveram uma incidência quase 73% menor de infecções. Em todo o estudo, incluindo aqueles que não fizeram um uso tão seguido do Truvada, houve 44% menos infecções do que entre aqueles que tomaram o placebo. O método de ingestão do medicamento antes da potencial exposição ao HIV é denominado profilaxia pré-exposição. Depois da publicação do estudo no periódico New England Journal of Medicine, alguns especialistas saudaram os resultados, denominando-os de uma virada de mesa e a primeira demonstração de que um medicamento oral já aprovado poderia reduzir a probabilidade de infecções por HIV. No entanto, outros alertaram para os riscos de se depender nas pessoas - particularmente naquelas que já tiveram comportamentos de risco - em ingerir uma pílula diária. "Poderá haver um aumento do risco para os homens que, acreditando falsamente estar 100% protegidos, parassem de usar preservativos. Uma redução no uso do preservativo significaria um risco maior de transmissão e disseminação de um vírus resistente a medicamentos", alertou em um comunicado a Aids Healthcare Foundation. "Os 44% que se beneficiaram do Truvada no estudo iPrEx foram aconselhados mensalmente e fizeram exames frequentes para detectar infecções sexuais, algo que não é verossímil no mundo real", acrescentou. Os homens homossexuais representam mais da metade dos 56 mil novos casos de HIV nos Estados Unidos. Uma análise do custo e benefício, realizada por especialistas da Universidade de Standford, sugeriu que o medicamento seria financeiramente viável entre homens gays com cinco parceiros ou mais ao ano, mas seria proibitivamente caro se promovido para todos os homossexuais masculinos.

Protocolo do texto lido através do **Ledor humano**:

1. Bela: Qual é o assunto tratado na notícia?

2. Bela: Aprovação de uma pílula contra Aids.
3. Bela: Qual o objetivo da notícia?
4. Bela: Falar sobre a aprovação dessa pílula.
5. Bela: Por que você acredita que este seja o objetivo da notícia?
6. Bela: Porque é o que diz no título.
7. Bela: Descreva, com suas palavras, o que você entendeu da notícia?
8. Bela: Que foi inventada uma pílula contra Aids que tem seus benefícios e riscos.
9. Bela: O que o autor pensa sobre o assunto tratado na notícia?
10. Bela: O mesmo que eu falei.

As respostas às perguntas 1 e 2 seguem o mesmo processo de elaboração mencionado nas duas instâncias anteriores. Já as respostas dadas às perguntas 4 e 5, no turnos 7 ao 10, nota-se a realização de inferências de base apenas textual, sendo categorizada com uma resposta incompleta. Nessas respostas, Bela realizou a sintetização, baseando-se nas informações explícitas no texto e na estrutura textual, porém, ela deixou de mencionar um dado apresentado na notícia como sendo um dos mais importantes: o risco de se aumentar a transmissão do vírus pelo fato dos homens poderem acreditar que estariam 100% protegidos.

Outro achado que vale a pena ressaltar é o fato de Bela ter dado a mesma resposta às perguntas 4 e 5, como se o entendimento do leitor sobre o texto fosse o mesmo do autor ao escrevê-lo, representando, assim, uma dificuldade em perceber a intencionalidade do autor no momento da elaboração da notícia.

Realizada a análise dos textos lidos em cada instância da primeira participante, dar-se continuidade com a discussão dos protocolos apresentados por Bruna, próxima participante, como segue abaixo.

4.2.2 Breve história de Bruna e seus protocolos de compreensão:

O participante selecionado é do sexo feminino, reside em João Pessoa e tem 44 anos de idade. Sua cegueira é de origem congênita. Terminou o ensino médio e está concluindo um curso técnico de Telefonista com o propósito de trabalhar nessa profissão. Atualmente trabalha como dona de casa.

Como sinalizado no início das análises, após a breve descrição da participante, serão apresentados os protocolos das notícias apresentadas em cada instância, começando, neste caso, pelo leitor humano.

O texto lido através do leitor humano era intitulado: “Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa”, que pode ser consultado nas páginas 81 e 82.

Protocolo do texto lido através do **Ledor humano**:

1. Bruna: (respondendo a pergunta 1) Abuso sexual.
2. Bruna: (respondendo a pergunta 2) Falar do abuso sexual.
3. Bruna: (respondendo a pergunta 3) Porque é o que ele diz.
4. Pesquisadora: Ele quem?
5. Bruna: O que escreveu.
6. Bruna: (respondendo a pergunta 4) Que muita gente abusa criança.
7. Bruna: (respondendo a pergunta 5) Isso aí que eu já falei.
8. Pesquisadora: Isso o quê?
9. Bruna: Ah. Que muita gente faz isso com crianças.
10. Pesquisadora: Isso?
11. Bruna: É. O abuso.

Observa-se que Bruna, em resposta as duas primeiras perguntas: 1) qual é o assunto tratado na notícia? e 2) qual o objetivo da notícia? (turnos 1 e 2), centra-se na estrutura textual e nas informações explícitas do texto para formular suas respostas, já que pelo próprio caráter das perguntas, suas respostas estariam diretamente relacionadas às informações presentes no título, não exigindo, portanto, a inserção de conhecimentos pessoais, sendo categorizadas como respostas completas e inferências de base textual.

Nas respostas dadas às perguntas 4 e 5: 4) Descreva, com suas palavras, o que você entendeu da notícia? e 5) o que o autor pensa sobre o assunto tratado na notícia? (turnos 06 ao 11), Bruna realiza inferências de base textual. A participante não se utiliza dos percentuais apresentados no texto para formular uma resposta mais elaborada, no entanto, consegue realizar uma síntese dos dados apresentados na notícia, mesmo que, superficialmente, sendo classificada, desta forma, como uma resposta incompleta.

Em relação à resposta dada à pergunta 5, Bruna acaba por relacioná-la à pergunta 4, como se o entendimento dela, no caso, do leitor, fosse igual ao pensamento

do autor sobre aqueles dados. Portanto, percebe-se a dificuldade da participante em perceber a intencionalidade do autor na construção da notícia.

Em seguida, a análise do texto lido através do **ledor digital**, que foi o intitulado: “Diácono é preso acusado de estuprar menina de 14 anos em Sorocaba”. Abaixo segue o protocolo de compreensão:

1. Bruna: (respondendo a pergunta 1) Diácono preso.
2. Bruna: (respondendo a pergunta 2) Falar como os guardas prenderam o homem.
3. Bruna: (respondendo a pergunta 3) Porque é o que fala aqui.
4. Bruna: (respondendo a pergunta 4) Que esse homem, sem coração, cometeu um crime horrível contra uma criança indefesa.
5. Bruna: (respondendo a pergunta 5) Que isso não tem perdão!
6. Pesquisadora: Isso o quê?
7. Bruna: Isso! Isso que ele fez!

Bruna, assim como no texto anterior, utiliza-se de inferência de base textual para responder à pergunta 1: qual é o assunto tratado na notícia?. No entanto, na resposta dada à pergunta 2: qual o objetivo da notícia?, Bruna acaba cometendo um equívoco, porque, na verdade, o objetivo da notícia não foi o de descrever a ação dos guardas, mas sim, a ação do diácono que o levou a ser preso. Portanto, a participante realizou uma inferência sem base textual, do tipo “falseamento”, já que acabou formulando uma proposição que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida como sendo o objetivo do texto, sendo categorizada com uma resposta inadequada (MARCUSCHI, 2008).

Porém, nas perguntas 4 e 5, Bruna é capaz de produzir respostas com um maior nível de elaboração e reflexão crítica, sendo categorizadas como respostas completas, representando inferências de base contextual. Na resposta dada à pergunta 4, ao afirmar, na primeira linha do turno 4: “Que esse homem, sem coração...”, a participante se utiliza de seus conhecimentos prévios quanto à questão da religiosidade, para fazer uma crítica a “esse homem”. Afinal, quem seria esse homem? Na perspectiva da participante, seria um religioso. Mas, que religioso esse tal homem estaria representando? Afinal, um religioso, por sua crença e preceitos sociais internalizados, jamais deveria cometer esse tipo de delito. E é justamente para isso que Bruna chama a atenção. Parece remeter à ideia de que existem religiosos, que, a exemplo do citado na notícia, não são de fato

religiosos, já que, a partir da prática mencionada, desvirtuam um dos objetivos que a igreja preconiza, como: o amor ao próximo.

Na resposta dada à pergunta 5, Bruna continua na mesma linha de raciocínio, porém, tendo a capacidade de diferenciar o seu entendimento da intenção elaborada pelo autor, chegando, desta forma, a apreendê-la. Ela continua baseada nos seus conhecimentos sobre a religiosidade, afirmando não ter perdão o que o diácono fez, já que, por ser um líder religioso, ele deveria ser o exemplo dos preceitos morais, porém, ele acaba representando um religioso que se transverte e que, sendo pego realizando o dito delito, fica claro que determinadas características pessoais inadequadas não dariam para se esconder por trás da figura de um diácono, mesmo se assumindo como tal.

O texto lido através do **braile** foi o intitulado: Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids

1. Bruna: (respondendo a pergunta 1) A pílula conta Aids.
2. Bruna: (respondendo a pergunta 2) Falar disso
3. Pesquisadora: Disso o quê?
4. Bruna: Da pílula.
5. Pesquisadora: Ok.
6. Bruna: (respondendo a pergunta 3) Porque já ta aqui.
7. Pesquisadora: Aqui onde?
8. Bruna: Aqui ó. No começo (apontando para o título da notícia).
9. Pesquisadora: Ok.
10. Bruna: (respondendo a pergunta 4) Que o Truvada custa 14 mil e pode aumentar a prática do sexo sem proteção.
11. Bruna: (respondendo a pergunta 5) Que com a pílula poderá haver um aumento do risco para os homens, acreditando está 100% protegidos.

Assim como no texto lido através do leitor humano, percebe-se que Bruna, em resposta as duas primeiras perguntas (turnos 1 ao 5), centra-se na estrutura textual e nas informações explícitas do texto para formular suas respostas, já que, pelo próprio caráter das perguntas, suas respostas estariam diretamente relacionadas ao título, não exigindo, portanto, a inserção de conhecimentos pessoais, sendo, desta forma, categorizadas como respostas completas e inferências de base textual.

Nas respostas às perguntas 4 e 5, não há integração de conhecimentos pessoais, no entanto, há a elaboração de inferências do tipo sintetização adequadamente. A participante consegue sintetizar as ideias necessárias ao entendimento da notícia, selecionando as informações principais para a elaboração das respostas, já que ela tem a preocupação em destacar os riscos consideráveis provindos da utilização do Truvada e, inclusive, utilizando-se de sinônimos e referentes diferentes para evitar a utilização do termo “pílula”.

No turno 10, Bruna se refere ao “Truvada”, e, no turno 11, ao invés de repetir o tal nome, ela se utiliza de um outro referente, no caso: “pílula”, o que demonstra a capacidade já desenvolvida de realizar o parafraseamento, que seria, de acordo com Marcuschi (2008), a ocorrência de uma alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.

Ela ainda demonstra, com a resposta dada à pergunta 5, a capacidade de reconhecimento da intencionalidade do autor, que traz a ideia de que mesmo com os ganhos resultantes da aprovação quanto a prescrição e uso do Truvada, ainda assim, existem consequências significativas que, dentre elas, está a que Bruna cita: “aumento do risco para os homens, acreditando está 100% protegidos.”

Em seguida, serão apresentados os protocolos de compreensão e um breve histórico da terceira participante.

4.2.3 Breve história de Beatriz e seus protocolos de compreensão:

O participante selecionado é do sexo feminino e tem 26 anos de idade. Sua cegueira é de origem congênita, sendo ocasionada devido à rubéola adquirida pela sua mãe durante a gestação. A participante ainda tinha alguns resquícios de visão, porém, ficou completamente cega em um acidente ocorrido na escada rolante de um grande Shopping do Recife. Está cursando Pedagogia e atualmente trabalha como telefonista.

Após a caracterização desta participante, serão apresentados os protocolos de compreensão para cada instância, a começar pelo Braile, em seguida o leitor humano, e finalizando com o leitor digital.

O texto lido através do **braile** era intitulado: “Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa”, que pode ser consultado nas páginas 81 e 82.

Protocolo de compreensão:

1. Beatriz: (respondendo a pergunta 1) Abuso sexual.
2. Beatriz: (respondendo a pergunta 2) Falar sobre o abuso sexual.
3. Beatriz: (respondendo a pergunta 3) Porque já diz no começo.
4. Pesquisadora: No começo? Onde?
5. Beatriz: No título!
6. Beatriz: (respondendo a pergunta 4) Que o abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças.
7. Beatriz: (respondendo a pergunta 5) Que, de acordo com o Ministério da Saúde, o abuso sexual é muito cometido em crianças.

Percebe-se que Beatriz, ao responder as três primeiras perguntas: 1) qual é o assunto tratado na notícia?; 2) qual o objetivo da notícia? e 3) porque você acredita que este seja o objetivo da notícia? (visualizadas nos turnos 1 ao 5), centra-se na estrutura textual e nas informações explícitas do texto, já que os elementos necessários à elaboração dessas respostas estariam associados ao título, não exigindo, dessa forma, a incorporação de conhecimentos pessoais, sendo classificadas como respostas completas e inferências de base textual.

Também nas respostas dadas às perguntas 4 e 5, observadas nos turnos 6 e 7, Beatriz realiza inferências de base textual, já que ela faz uma síntese das informações principais, representadas pelos índices registrados pelo Ministério da Saúde para cada tipo de violência sofrida pelas crianças, e, dentre esses percentuais, a participante destaca os que fazem referência ao abuso sexual, por ser o foco da notícia, chegando, dessa forma, a elaboração das respostas.

Assim, analisadas as respostas dadas as 5 perguntas deste protocolo de compreensão, segue-se a análise na notícia lida em outra instância.

O texto lido através do **ledor humano** foi o intitulado: “Dícono é preso acusado de estuprar menina de 14 anos em Sorocaba”. Abaixo segue o protocolo de compreensão:

1. Beatriz: (respondendo a pergunta 1) Prisão do diácono.
2. Beatriz: (respondendo a pergunta 2) Falar sobre o diácono.
3. Beatriz: (respondendo a pergunta 3) Porque anuncia no título.
4. Beatriz: (respondendo a pergunta 4) Entendi que o diácono foi preso em flagrante por estuprar a menina.
5. Beatriz: (respondendo a pergunta 5) Que o diácono foi preso por “estrupear” uma de menor.

Assim como observado na resposta dada a pergunta 1 do texto em braile, Beatriz realiza inferência de base textual para formular a sua resposta. No entanto, na resposta à pergunta 2, a participante comete um equívoco ao afirmar que o objetivo do notícia era falar sobre o diácono, já que, ao ler o seu conteúdo, percebe-se que o autor tinha como objetivo falar sobre a ação do diácono, e não sobre a pessoa do diácono. Sendo assim, Beatriz elabora uma resposta categorizada como inadequada, já que se utilizou de uma inferência sem base textual, no caso, o falseamento, para fundamentar a sua resposta (MARCUSCHI, 2008).

Já nas perguntas 4 e 5, a participante elaborou inferências de base textual, do tipo sintetização, na qual condensa as informações essenciais para chegar às respostas, uma vez que se baseia no motivo que levou o diácono a ser preso: neste caso, o flagrante do estupro. No entanto, Beatriz repete o conteúdo da resposta 4 como se fosse o mesmo para a pergunta 5, notando-se, nesse caso, a falta de reconhecimento sobre o entendimento da intencionalidade do autor ao escrever a notícia.

Por fim, destaca-se o protocolo da notícia lida através do **ledor digital**, que foi a intitulada: “Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids”.

1. Beatriz: (respondendo a pergunta 1) Aprovação da pílula contra Aids.
2. Beatriz: (respondendo a pergunta 2) Falar da aprovação da pílula.
3. Beatriz: (respondendo a pergunta 3) Porque ele começa falando disso.
4. Beatriz: (respondendo a pergunta 4) Que teve uma boa invenção, que foi a pílula contra a Aids.
5. Beatriz: (respondendo a pergunta 5) Que os homens podem deixar de usar camisinha.

Nota-se que Beatriz, ao responder as três primeiras perguntas (turnos 1 ao 3), assim como no texto lido em braile, centra-se na estrutura textual e nas informações explícitas do texto para formular suas respostas, elaborando inferências de base textual.

Já na resposta dada à pergunta 4, Beatriz realiza uma avaliação a partir dos conhecimentos pessoais, ao afirmar, no turno 4, que a invenção da pílula foi boa, se baseando também nos elementos presentes na superfície textual, já que o texto aponta alguns efeitos advindos da utilização da nova pílula, realizando desta forma, uma inferência de base textual/contextual, categorizada como resposta completa.

Na resposta à pergunta 5, a participante destaca apenas um dos riscos que poderia ser constatado devido à ingestão diária da pílula: o risco dos homens, acreditando estarem 100% protegidos, pararem de usar preservativos e, para isso, ela se utiliza apenas das informações textuais explícitas, realizando, dessa forma, uma inferência de base textual.

Realizadas as análises individuais de cada participante, será apresentada, adiante, uma análise global das três participantes selecionadas, procurando relacionar à natureza das inferências produzidas pelos outros 24 participantes.

4.2.4 Discussão geral dos protocolos de compreensão dos três participantes

Fazendo uma análise geral dos protocolos nas três instâncias, percebe-se que houve a elaboração de inferências de base contextual apenas em uma instância para cada participante. No caso de Bela, tal elaboração se deu na resposta à pergunta 4 lida em braile. Para Bruna, as inferências contextuais foram apresentadas nas respostas 4 e 5 lidas através do leitor digital. E, para Beatriz, também no leitor digital, foi a pergunta de número 4 que permitiu a geração de inferência com base contextual.

O fato acima constatado pode estar diretamente relacionado ao gênero em questão, que, por ser mais pontual, acaba restringindo as possibilidades de interpretação e inserção de conhecimentos pessoais à produção de sentidos, limitando-se apenas aos fatos mencionados nas notícias (informação textuais explícitas), focados nos seguintes elementos: personagens; local; fato; modo; data; e motivo, que, de acordo com Faria e Zancheta (2005), estão relacionados diretamente à descrição do acontecimento.

Justamente pelo fato do gênero determinar a compreensão e, no caso da notícia, ser uma compreensão mais focada nos elementos do acontecimento mencionado no

texto, as respostas dadas às perguntas de número 1, 2 e 3, pelo fato de estarem diretamente relacionadas às informações presentes nos títulos das notícias, em todos os protocolos, para cada instância mediadora de leitura dos 27 participantes, não houve a elaboração de inferências de base contextual, ficando as respostas restritas ou à categoria “completa” ou “inadequada”, neste último caso, quando o participante realizava algum tipo de inferência sem base textual.

No caso dessas inferências não-textuais, apenas para a instância braile, não foram constatadas respostas para as perguntas 4 e 5 com a elaboração dessas inferências, já que, como apresentado na Tabela 2 da análise estatística (páginas 76 e 77), nenhum participante, independente do nível de formação, apresentou respostas categorizadas como inadequadas, provavelmente pelo fato de que, como a relação de leitura com o braile se dá de forma mais direta, podendo o cego retornar mais facilmente as partes que achar necessárias para fundamentar suas respostas, possivelmente ele se detém mais nas informações textuais e diminui a possibilidade de se basear em informações que não se relacionam diretamente com o texto.

Finalizadas as análises das sessões de compreensão, tanto qualitativa, como quantitativa, segue-se adiante com a análise qualitativa das entrevistas realizadas.

4.3 Análise da entrevistas

As entrevistas foram analisadas no intuito de possibilitar o alcance do primeiro objetivo específico da presente tese, sendo este: Averiguar as experiências de leitura, o acesso e a utilização das três instâncias mediadoras de leitura por cegos de diferentes níveis de formação. Para tanto, as leituras flutuantes se deram no sentido de buscar elementos que possibilitassem uma análise baseada na experiência de cada sujeito, tendo em vista as três diferentes instâncias. Sendo assim, o foco se deu na experiência de leitura com o braile, o leitor digital e o leitor humano, buscando destacar/identificar os benefícios e limites apresentados por cada instância mediadora de leitura, procurando dar conta da questão referente à preferência dos entrevistados quanto ao uso de cada uma delas.

Para cada tipo de experiência: no braile, no leitor digital e no leitor humano foram estabelecidos inicialmente os pré-indicadores do discurso, de modo a definir posteriormente os indicadores, chegando, então, por meio de um processo de

aglutinação, aos núcleos de significação para cada experiência de leitura, que serão apresentados na seguinte ordem: núcleos do braile, do ledor digital e, por fim, do ledor humano. Sendo assim, partindo para análise através da perspectiva dos Núcleos de Significação, destacam-se no Quadro 5, a seguir, os pré-indicadores dos discursos tendo como base a primeira instância: **O braile**.

Quadro 5. Pré-indicadores do discurso da primeira instância mediadora de leitura: o braile

- Aprendizado tardio do braile;
- Pouco incentivo dos familiares;
- Muito incentivo do pessoal que faz parte da igreja;
- Apoio da Associação Pernambucana de cegos (APEC) e do Instituto dos cegos;
- Através do braile se dá a inclusão;
- Dificuldade em treinar o braile, devido ao desconhecimento por parte dos familiares mais próximos;
- A leitura em braile não é cansativa, o que dificulta é o grande volume que ficam os livros em braile;
- Só se alfabetiza através do braile;
- Poucos materiais em braile;
- Os livros não duram muito;
- O material em braile é caro;
- Através do braile, o sujeito escolhe a própria leitura e o momento para realizá-la;
- Só aprende ortografia se souber o braile;
- Dificuldade quando o material tiver algum elemento gráfico/de apoio visual;
- Dificuldade nos gráficos utilizados em matemática;
- Falta de divulgação do braile;
- Dificuldade em manusear os livros em braile;
- Demora na transcrição dos materiais para o braile;
- Os professores da sala regular não sabem braile;
- Os professores da sala especial não possuem um método dinâmico para o ensino do braile.

A partir da definição desses pré-indicadores, foi possível elaborar os seguintes indicadores do discurso, conforme o quadro que se segue:

Quadro 6. Indicadores do discurso da primeira instância mediadora de leitura: o braille

- Falta de preparo dos professores e dos familiares em relação ao ensino do braille;
- Independência e autonomia proporcionadas pelo braille;
- Material em braille limitado: tanto em relação ao acesso, como ao elevado custo.

Estes indicadores do discurso foram aglutinados de acordo com os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios para se chegar aos núcleos de significação (ver esse processo de aglutinação nos Apêndices C e D). Dessa forma, a partir dos procedimentos encontrados, foram estabelecidos três núcleos de significação a partir da expressão das falas de três participantes, a saber: Núcleo 1: “ Se você não souber o braille, nem espere que o professor vá lhe ensinar.”; Núcleo 2: “ Eu posso ler o que quiser em braille, na hora e no lugar que eu preferir”; e Núcleo 3: “ Se você quiser um material mais específico de leitura, que não seja, por exemplo, uma bíblia, você vai pensar”. Os quais serão discutidos na sequência.

1: “ Se você não souber o braille, nem espere que o professor vá lhe ensinar.”

Um indicador recorrente na fala dos entrevistados foi o referente à falta de preparo dos professores que foram designados a ministrar aulas aos sujeitos cegos. Outra informação que também foi bastante similar no discurso dos participantes se deu em relação aos textos discutidos em sala de aula, que, segundo eles, não eram trabalhados em braille.

Foi apontado que, caso o texto estivesse disponível em mídia digital, os professores traziam o link para ter acesso ao material através do computador ou, como expresso na própria fala de um dos participantes: “se ele (referindo-se ao professor), tivesse com muito boa vontade, já trazia o próprio texto em formato pdf, salvo em um CD” (Clara, 24 anos). Porém, se fosse um texto impresso, tal material deveria ser trabalhado em duplas ou trios como estratégia para a inserção do aluno cego nas

atividades em sala de aula, por conta da falta de condições oferecidas ao professor para trabalhar com o aluno cego de forma inclusiva, de fato. Afinal, entre os estudantes universitários, o discurso é o mesmo: o de que há “inexistência de livros em braile”. E a esse respeito, Gomes (2013) afirma que o mercado de livros em braile no Brasil ainda é extremamente carente, ainda há muito que se fazer.

O fato acima mencionado ilustra uma tentativa do professor, de fato, de incluir o aluno cego nas dinâmicas propostas em sala. Afinal, como as escolas e faculdades em que os participantes citados estudam não disponibilizam o equipamento necessário para a impressão dos materiais em braile, ficando para os professores a responsabilidade em preparar e disponibilizar os materiais, tais profissionais, impossibilitados de oferecerem os materiais em braile, acabam tendo que recorrer a outros meios para inserir esses estudantes cegos. O que se apresenta ora como algo positivo, já que se percebe o esforço do professor para a busca de caminhos alternativos na execução de atividades ou no alcance de objetivos educacionais para com o aluno cego, ora como algo negativo, já que se nota a falta de preparo e estrutura da própria instituição acadêmica que deveria oferecer todo o suporte necessário, já que, de acordo com Vygotsky (1934/1997), em muito a sociedade e o sistema educacional devem contribuir para introduzir criativamente as pessoas com necessidades especiais na cultura da qual fazem parte.

Percebe-se, a partir do depoimento dos cegos, que o contato com materiais em braile só se dava no momento em que eles estavam no processo de aprendizagem do sistema braile, na Sala de Recursos Multifuncionais. Neste momento, é que eram disponibilizados ao aluno todos os materiais para favorecer o aprendizado efetivo, a saber: a reglete, o punção, a prancha e todos os outros que se fizessem necessários, a depender da necessidade de cada um. Entendendo-se, dessa forma, o braile como instância necessária apenas para o processo de alfabetização. Se assim o fosse, os videntes só precisariam trabalhar com os livros impressos também na alfabetização, e após essa fase, usariam apenas o computador. Neste caso, estão à disposição do aluno cego e do vidente, especificamente, as duas instâncias: a leitura à tinta – apenas para os videntes, e no braile – recurso disponível para os cegos e, para ambos, a leitura através do computador, portanto, porque apenas com os cegos ocorre essa limitação no acesso à leitura no braile? Por que o cego, depois que foi alfabetizado em braile, ficaria limitado a trabalhar o texto de outras maneiras? Afinal, agora que ele já se encontra alfabetizado, este seria o momento de explorar ainda mais as vivências em braile. Parece que, para o

cego, o cenário da leitura apresenta-se da seguinte maneira: antes da alfabetização: instância leitor humano; durante a alfabetização: instância braile; depois da alfabetização: instância leitor digital. No entanto, se essas instâncias coexistem na sociedade, por que a necessidade dessa divisão?

Dessa forma, tem-se que, para os cegos, o acesso à informação escrita depende da acumulação de instâncias mediadoras. Inicialmente, a única possibilidade eram os leitores humanos, mais tarde tornaram-se disponíveis ainda as transcrições para o braile e atualmente tem-se esse acesso através dos sintetizadores de voz, também conhecidos com “leitores digitais”, no entanto, para otimizar a leitura dos alunos cegos, não é necessário obedecer a essa ordem cronológica, como se a apropriação de uma nova instância anulasse a utilização da anterior, afinal, no caso dos leitores digitais, apesar de serem mais tecnológicos e atuais, não substituem o braile, como também, o leitor humano, mesmo sendo o mais antigo, ainda perdura no cenário de leitura dos cegos pela necessidade de descrição dos elementos gráficos, ou seja, uma instância pode ser utilizada em conjunto com outra(s) e melhorar o acesso à leitura e aos variados textos em todas as suas formas de apresentação (LEIRIA, 2002).

Outra questão apontada pelos cegos em relação à leitura em braile se dá no que diz respeito ao aprendizado tardio do braile e à pouca divulgação deste. Afinal, os entrevistados relatam que, quando a família do aluno cego vai a busca de um apoio e orientação escolar para o filho cego, as instituições fornecem informações mais em relação às habilidades de locomoção, a saber: “logo de cara, o suporte que a escola oferece se dá mais para ensinar a gente, no caso, os cegos, a andar, a usar a bengala, a fazer as coisas de uma rotina normal, em que vocês, que enxergam, nem precisariam desse suporte. É como se ensinasse a família do cego a fazer com que ela aprenda que o seu filho pode ter uma vida normal como qualquer um. Mas, eles não dizem nada específico quanto a aprender a ler e escrever... como se isso fosse uma coisa a mais na vida dos cegos... entende? É como se, de cara, eles ensinassem o que o cego teria condições de aprender... aí, se eles realmente aprendessem, aí sim é que a leitura seria pensada como uma possibilidade... possibilidade mesmo! E não encarada como algo real!” (Analú, 30 anos)

Percebe-se que os familiares não são informados quanto ao uso do braile e desta forma ficam desprovidos de formas para ajudar no estímulo necessário ao aprendizado do braile, já que o conhecimento quanto a esta instância não foi tratado, o que reflete diretamente no acesso tardio ao braile. Sendo assim, o processo de alfabetização, muitas

vezes, encontra-se atrasado, uma vez que a criança cega só se familiariza com os caracteres de sua escrita e leitura, quando estes lhe são apresentados, formalmente, na escola; na maioria dos casos, por volta dos sete anos (dados da Secretaria do Instituto Benjamin Constant – IBC, 2002).

A demora da criança cega em conhecer o mundo letrado se deve ao fato do sistema braile diferir inteiramente da escrita comum, enquanto código e quanto a sua apresentação, sendo dominado por um grupo muito restrito, levando pais, professores, assim como a comunidade em geral, não apenas a uma desvalorização, como também a um não reconhecimento dessa instância como um sistema de leitura e escrita, ignorando, muitas vezes, a própria aprendizagem da criança (CANDIDO, 2007). Em diversas ocasiões, inclusive, percebe-se a total ausência de material didático adaptado à língua portuguesa para iniciação à leitura e escrita braile de crianças em idade escolar, mesmo que tal material seja obrigatório na sala de Recursos (MAIA, 2005).

Ademais, vinculado a esta realidade de caráter institucional: em que só seria obrigatório o oferecimento de materiais em braile na sala de Recursos, tem-se ainda o fato da metodologia utilizada pelos professores não ser “aprovada” pelos cegos. A este respeito, tem-se o seguinte discurso: “quando a gente vai aprender a ler, é muito sufocante. É 100% treino manual. Eu sei que o braile requer esse treino, pra justamente a gente trabalhar a sensibilidade dos dedos, mas eu acho que têm várias outras formas pra se trabalhar isso... o professor poderia ser mais dinâmico, menos entediante, porque acaba ficando cansativo e chato. Por isso que tem muito cego que já desiste logo” (Wanessa, 26 anos). Outro discurso complementa essa concepção: “O aprendizado do braile acaba sendo uma coisa bem mecânica, manual mesmo! O professor passa um monte de exercício manual, sem atribuir nada de interessante a eles, sem instigar a gente pra continuar aprendendo... sei lá!” (Beatriz, 26 anos)

É certo que o treinamento tátil é o que sustenta a aprendizagem do braile, no entanto, esse treinamento deve ser antecedido ao trabalho manual na pré-leitura, com a identificação de formas, texturas, relevos, dentre outros, e, de modo significativo, contextual, de forma a despertar no aluno o gosto pelo aprendizado, estabelecendo uma aprendizagem dinâmica e participativa, saindo da perspectiva do treino, do cansaço, da fadiga. O que se afastaria de uma perspectiva de leitura apenas como decodificação para se aproximar de uma concepção que a toma como compreensão (KOCH, 2002). Talvez seja isso que esteja faltando no método trabalhado pelo professor: o ensino de leitura visando o trabalho com a compreensão, de forma a mediar a interação dos cegos com os

diversos textos em braile no intuito de se trabalhar com a construção de sentidos e elaboração das inferências (SILVA, 2001; KOCH, 2002; KLEIMAN, 2004; MARCUSCHI, 2008).

Alguns discursos foram muito repetidos e complementares em relação à importância que deveria ser dada ao braile no contexto educacional, como, por exemplo: “o braile, assim como a Libras, deveria ser obrigatório no currículo do professor” (Letícia, 26 anos), “pra que aprender outra língua? Melhor aprender o braile. Porque a chance da pessoa ir aos Estados Unidos é bem menor do que a chance, se ela for um professor, de ter que lidar com um aluno cego, afinal de contas, mesmo que ela não queira, a lei da inclusão tá” (Matheus, 28 anos); “os professores dizem que a obrigação deles é passar o conteúdo, e já que a gente escuta, eles podem ir só falando pra gente assimilar” (Wanessa, 26 anos); “ainda bem que eu tinha um amigo meu que gravava as coisas pra mim, porque quando não tinha em braile, era fogo, até porque no começo não tinha essas coisas de computador não” (Bruno, 47 anos); “ainda bem que agora tem o Mp3 pra gente gravar as coisas do professor” (Roberto, 40 anos).

Embora os direitos às pessoas com deficiência sejam assegurados desde a lei número 7.853, de 24 de Outubro, que já está em vigor desde 1989, com reformulações e especificações para os alunos cegos por meio da Portaria nº 319 do Ministério da Educação, de 26 de Fevereiro de 1999 e da Lei número 10.172, de 9/1/2001 que citam os recursos que devem ser acessíveis aos deficientes visuais, ainda se verifica, segundo os entrevistados, que não há garantia desses direitos no âmbito escolar, já que, especificamente na área da educação, o Poder Público e seus órgãos deveriam viabilizar, dentre tantas medidas, o acesso ao material escolar devidamente adaptado, de modo a garantir a inclusão no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989; 1999; 2001).

O discurso do entrevistado (Matheus) traz à tona a questão de que embora exista uma ferramenta legal para orientar as ações pedagógicas nas instituições escolares desde a década de 80 do século passado, não houve progressos sobre o atendimento e acompanhamento do aluno cego na escola, visto que, um material básico para a inclusão do cego em sala de aula ainda não está garantido, como é o caso da circulação do texto em braile a ser fornecido pelos professores, o que poderia representar um dos caminhos alternativos para se alcançar a meta da supercompensação no caso específico da leitura. (BRASIL, 1989; VYGOTSKY, 1934/1997). Algo que mostra, dentre outros aspectos, que apenas o professor é cobrado quanto às ações de inclusão. Porém, ele faz parte de um espaço escolar, e, portanto, deve-se analisar o suporte que é dado, ou não, a esse

professor pela escola enquanto instituição provedora dos recursos necessários à efetiva inclusão deste alunado.

Nota-se que a legislação, por si só, embora de relevância inquestionável, não garante a mudança de postura, a materialização de recursos e o compromisso efetivo com o exercício de cidadania e a educação de qualidade para todos. A inclusão escolar das pessoas com deficiência representa uma realidade ainda não alcançada, diante de escolas e de sociedades ainda em processo de transformação e readaptação de ações e suportes pedagógicos e tecnológicos (SÁ, 2003).

A incorporação da diferença/deficiência decorrerá de uma nova concepção de escola e de sociedade desejadas e a serem transformadas no cotidiano. Os educadores estão inevitavelmente implicados neste movimento. Para fazer frente às exigências de uma escola inclusiva, será primordial construir novas capacidades. Neste sentido, a formação e o aperfeiçoamento profissional cumprem um papel preponderante, atrelados, de fato, ao suporte pedagógico oferecido pela escola (CERQUEIRA, 2002; SÁ, 2003; SÁ; SIMÃO, 2010). Afinal, percebe-se nos discursos dos participantes que, pelo fato do professor não dispor dos recursos necessários à utilização do braile em sala de aula, ele faz uso de estratégias para inserir o aluno, como o fato de colocá-lo em duplas ou trios. O que representa um esforço do docente frente à realidade da falta de adaptação tecnológica da escola, mas, ao mesmo tempo, o preparo do professor e um despreparo da instituição escolar. Portanto, fica evidente que a formação profissional precisa andar junto à preparação institucional, de forma a fornecer todos os subsídios necessários à inclusão do aluno cego, desde recursos humanos a recursos materiais.

A este respeito merece destaque as respostas dos participantes em relação à formação acadêmica deste professor, categorizando-o como um profissional que deveria estar preparado para atuar frente a alunos com deficiência visual, mas, que ainda não se encontra suficientemente preparado para buscar ferramentas que auxiliem a aprendizagem e participação ativa destes sujeitos nas práticas em sala de aula. O que mostra um despreparo da instituição escolar no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências, e não apenas da formação inicial ou em serviço do professor. Mas, parece que frente a estes discursos, os participantes atribuem ao professor o papel de resolver tudo, até mesmo coisas que não seriam exigências do seu dever enquanto mediador na construção de conhecimento.

Sendo assim, vale enfatizar o papel e as obrigações dos outros elementos escolares, já que o professor precisa do suporte técnico e pedagógico para oferecer aos alunos cegos todas as ferramentas necessárias para uma completa inclusão. Porém, o professor ainda encontra muitos entraves, já que, por exemplo, se ele precisar imprimir um material em braile, ele necessitará encaminhar tal material para alguma instituição responsável pela impressão em braile, gerando custos e deslocamento; o que poderia ser resolvido se a escola dispusesse de uma impressora em braile, ou se houvesse uma melhor integração entre a sala de aula regular e a sala de Recursos. (SÁ; SIMÃO, 2010; MANTAON, SANTOS, FIGUEIREDO, 2010)

Nas escolas e faculdades a que os participantes eram vinculados, não era disponibilizado o suporte tecnológico quanto à confecção dos materiais em braile, apenas em uma escola estadual foi observada a existência de alguns materiais em braile, por exemplo, reglete, punção e alguns recursos para trabalhar a Matemática, mas sem a impressora em braile, todos inseridos na sala de recursos multifuncionais, o que, não existe nas faculdades dos entrevistados.

2. “ Eu posso ler o que quiser em braile, na hora e no lugar que eu preferir”

Esse núcleo se constituiu a partir das relações de similaridade e complementaridade dos discursos apresentados pelos participantes, neste caso, em um número relevante de 25 do total de 27 sujeitos, o que revela o significativo nível de independência e de autonomia proporcionadas através da leitura realizada pelo braile.

Esta independência pôde se constatada a partir das seguintes afirmações: “Eu leio o que quiser, sem depender de ninguém pra tá lendo pra mim” (Dorval, 40 anos); “eu posso ler qualquer material, independente do conteúdo” (Jurema, 32 anos); “eu não preciso incomodar ninguém pedindo pra ler alguma coisa” (Emídio, 39 anos); “eu posso até ler o Kama Sutra (risos) (Rebeca, 32 anos)”; “e se eu quiser ler de madrugada? E se eu quiser ler quando tiver faltando energia? Sem energia vocês não lêem, eu sim (risos) (Túlia, 20 anos)”; “como eu vou pedir para alguém ler pra mim uma carta de minha amante? (risos)” (Roberto, 40 anos); estas, dentre outras tantas afirmações, dão ao braile o caráter de instância que promove uma maior independência quanto ao conteúdo e momento de utilização.

Em relação a esta questão, Oliveira (2012, 2014) afirma que o sistema braile garante independência aos deficientes visuais, na medida em que, para os adultos, consultar cardápios, identificar cosméticos e medicamentos, entrar e sair de elevadores com segurança, são sinônimos da independência e da autonomia indispensáveis à elevação da sua autoestima. Autonomia esta que, de acordo com Araújo (2013), poderá ser mais facilmente alcançada à medida que o sistema braile venha a ser mais difundido para que as pessoas cegas sejam realmente incluídas na sociedade, o que trará uma força muito maior de viver para cada uma delas, independente da sua deficiência.

Ainda em relação à autonomia oferecida pelo braile, um dos participantes trouxe a seguinte afirmação: “é com o braile que eu realmente me sinto lendo, eu me sinto realmente uma pessoa inserida no mundo letrado” (Marluce, 44 anos). O que vai ao encontro do que relata Sandes (2009), ao afirmar que a autonomia da leitura em braile permite ao indivíduo cego uma sensação de pertencimento, ou inclusão, permitindo melhor interação com o texto, sendo a principal ferramenta que proporciona inclusão.

Inclusão esta que se mostrou fortemente relacionada ao âmbito musical, principalmente, de 18 (dezoito) participantes que afirmaram fazer parte de uma igreja evangélica, uma vez que, em grande parte das igrejas, existem os momentos de louvor que são realizados pelos próprios membros da igreja, que destinam um ou dois dias da semana para aprenderem e praticarem os saberes relacionados às práticas musicais. Nos grupos de louvor das igrejas, quase 100% apresenta em sua formação básica, um musicista que toca um instrumento: baixo ou violão. A importância do braile é que, para aprender a utilizar tais instrumentos, geralmente é necessário estudar as partituras e, de acordo com os participantes e com o que afirma a Federação Nacional de Cegos - NFB (2008), as partituras em braile proporcionam autonomia e independência, e abrem novas possibilidades de trabalho aos cegos, já que, por ser um trabalho que não depende da visão e acaba privilegiando quem tem uma audição mais refinada, o trabalho com a música, seja em banda ou em trabalho solo, acaba sendo uma ferramenta muito acessível e eficiente na inclusão no mercado de trabalho atrelado aos momentos de lazer e cultura.

Outro aspecto que merece destaque é o momento da leitura, já que para se compreender um texto, é necessário concentração, motivação e um espaço de leitura que ofereça/favoreça estes aspectos. Em relação à leitura, por exemplo, da bíblia, muitas pessoas fazem tal leitura ao acordar, ou, antes de ir dormir. Nesses horários, geralmente, seria mais difícil encontrar uma pessoa disponível para realizar tal leitura, sem contar

com o fato de que a leitura da bíblia se apresenta como algo mais intimista, menos propenso à intervenção de um terceiro. Fato este que, provavelmente, justificaria tais discursos: “seria muito estranho eu pedir para alguém vim ler um versículo de esperança para mim. Este é o meu momento de contato com Deus, e não caberia incluir uma pessoa nesse momento.” (Marluce, 44 anos); como também: “que graça tem você ter que ligar o computador para ter acesso a uma palavra na bíblia? Acho que quebra a relação de intimidade, de resposta.” (Maurício, 29 anos) Mais um fator que justificaria as falas acima citadas seria o fato de ser a bíblia socialmente divulgada, categorizada como um “livro de cabeceira”, um livro para ser lido em um momento especial, um livro para estar sempre marcado, sempre aberto em um determinado versículo ou salmo de perseverança, gratidão, proteção, dentre outros. E talvez, não caberia tal leitura através de outras instâncias, ficando mais reservado, de fato, ao braille.

Sendo assim, percebe-se que o braille propicia uma maior interação com o material a ser lido. Pelos discursos apresentados, é através desta instância que os cegos sentem-se mais próximos das informações a serem assimiladas e podem interagir melhor com as ideias apresentadas pelos autores, já que, de acordo com a maioria, o braille proporciona um melhor cenário para a leitura, como se fosse um tipo de atividade mais pessoal/intimista, à medida que o próprio sujeito, como mencionado, “atribui a sua própria velocidade à leitura de texto, já que, tem dias em que você não consegue compreender mais de um parágrafo, mesmo indo e voltando, já em outros dias, você consegue devorar um livro inteiro rapidamente, apreendendo todos os sentidos corretamente. E é você que vai saber quando deverá passar mais rápido em um trecho e quando deverá ler mais lentamente; isso ninguém vai saber por você”, como afirma um dos participantes (Matheus, 28 anos).

Inteiramente ligado à questão da autonomia, destaca-se ainda outro aspecto relacionado às frequentes afirmações no sentido de que: “você só vai ter o domínio da escrita, se você souber o braille” (Bela, 47 anos); “muitas ocasiões vão exigir de você uma resposta através da escrita, e, como vou fazer se eu não souber o braille? Porque vocês escrevem em tinta, e são avaliados por meio disso, e já pra gente, a escrita em braille será um recurso para a avaliação, em qualquer que seja a prova ou concurso, até mesmo se você quiser anotar um recado para não esquecer... Como você vai fazer se não souber o braille?” (Analú, 30 anos)

Parece que a independência que está relacionada ao uso do braille e a consequente conquista da tão sonhada autonomia, apresentam-se como dois dos maiores

benefícios desta instância mediadora de leitura, que como todas as outras, também apresenta algumas limitações, que serão destacadas logo a seguir a partir da descrição e análise do terceiro núcleo de significação referente a esta instância de leitura.

3. “Se você quiser um material mais específico de leitura, que não seja, por exemplo, uma bíblia, você vai pensar”

Apesar de não ser tão recente assim a invenção do Sistema braile, já que data do ano de 1824, momento em que o jovem Louis Braille concluiu o seu sistema de células com seis pontos, que seria a composição do braile, e, em 1829, publicou o seu método exclusivo de comunicação que hoje tem o seu nome; ainda é possível verificar a carência de materiais transcritos em braile, mesmo passados exatamente 190 anos da invenção de tal sistema.

De acordo com os discursos dos entrevistados, a falta de material em braile ainda é uma realidade no Brasil. Algumas falas exemplificam tal indignação, por exemplo: “só tem livros, e olhe lá, de matérias obrigatórias na sala de aula, tipo: português, ciências e os outros que todo aluno deve ter para acompanhar as aulas. E quando esses livros chegam nas mãos da gente, já tá mais do que no meio do semestre, porque eles dizem que demoram a transcrever” (Letícia, 26 anos); “na faculdade mesmo, não tem é nada em braile. Se você não for por conta própria atrás de pegar o seu assunto de outra maneira, você é que vai ficar pra trás, sem conseguir acompanhar a turma, afinal de contas, quem pensaria que em um sala de faculdade teria um aluno cego fazendo parte? Pra quê gastar comprando livros em braile já que esses livros serão usados por uma grande minoria?” (Wanessa, 26 anos)

Fica evidente no discurso acima que a indignação em relação à falta de livros em braile encontra-se perpassada pela ideia de que se pensa o funcionamento do mundo para a maioria, vinculada a uma ideologia da não aceitação da diferença. Afinal, o próprio entrevistado se reconhece como pertencente a uma minoria e que, enquanto minoria, não teria acesso ao material distribuído em sala de aula, já que a grande maioria encontra-se como diferente em relação ao aluno cego. No entanto, essa diferença se dá para ambos, tanto do aluno cego para com o aluno vidente, e vice-versa, porém, quem acaba sendo privilegiada é a classe majoritária, representada, neste contexto, pelos alunos videntes, afinal de contas, foi o aluno cego quem “se inseriu” no contexto da educação para videntes. O que se percebe, ainda, é a concepção de que, na

educação inclusiva, cabe ao “diferente” buscar meios para se adaptar à educação regular, o que revela um pensamento preconceituoso, discriminatório e em desacordo com o princípio da inclusão, que preza pelo atendimento às minorias (BRASIL, 1996).

A respeito dos livros obrigatórios em sala de aula, principalmente, quanto à dificuldade quando o material é composto de algum elemento gráfico, como apontado nos pré-indicadores (dificuldade quando o material tiver algum elemento gráfico/de apoio visual; dificuldade nos gráficos utilizados em matemática), Odim Moraes (2014), responsável pelo setor de impressão em braile do Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas Deficientes Visuais (CEADV), afirma que os textos são mais fáceis porque existem programas de computador que os transformam automaticamente em braile, mas, fórmulas matemáticas, descrição de imagens são mais difíceis de serem transformadas, sendo os materiais de áreas exatas mais difíceis. Nesse sentido, a função do CEADV é produzir ou reproduzir o material em braile que chega das escolas, através de uma equipe formada por professores capacitados em braile, sendo de cada área específica: química, física, matemática. O material é dividido para quem vai fazer a adaptação de acordo com a especialidade do conteúdo. Ou seja, se esse apoio pedagógico quanto à transcrição dos materiais para o braile é realizado no nível de ensino fundamental e médio, como fazer, então, quando for necessário reproduzir um material, por exemplo, de matemática financeira, no nível de pós graduação? A quem os professores poderão pedir auxílio?

Outro discurso que foi bastante recorrente e que ainda diz respeito à falta de material, é o de que a grande maioria dos participantes aprendeu o braile lendo a bíblia, já que este é o tipo de material mais facilmente disponibilizado gratuitamente, sendo necessária apenas uma solicitação por parte de quem o deseje receber, ou por meio de alguma instituição de apoio e assistência aos cegos. Quanto a isto, há grande semelhança entre as afirmações dos participantes, a saber: “A Sociedade Bíblica do Brasil (SBB) dá bíblia direto. É só você pedir” (Bruno, 47 anos); “É só se cadastrar no site da SBB que você ganha uma bíblia em braile, aí você acaba gostando de ler” (Roberto, 40 anos); “Lá na APEC sempre tem bíblia” (Maurício, 29 anos); “Eu treinei mesmo foi com a bíblia, já que era o único livro que eu tinha. Se eu quisesse mais tinha que ir na biblioteca do Centro, do Treze de Maio. Lá a mulher já me conhecia e ia logo me ajudando. Mas em casa mesmo, só a bíblia” (Dorval, 40 anos). “Tem versículo que eu sei decorado, porque eu lia direto a bíblia. Eu comecei até a recitar” (Marluce, 44 anos). “E quando você é pequeno, começando a aprender o braile, que você só vai ter mesmo a bíblia pra lê? E tem que gostar e cuidar, diferente desses livros aí modernos

que tem até de plástico, que pode molhar, e o povo nem valor dá. Com a gente não!”
(Joana, 41 anos)

Por que limitar o conteúdo de acesso à informação dos indivíduos cegos? Como generalizar um tipo de leitura para essa população? Cada indivíduo é único, com gostos diversos, inclusive o gosto pelo tipo de leitura que mais o agrada/desagrada. E até mesmo outro aspecto importante: a bíblia está diretamente ligada à questão religiosa e, quanto a isto, há uma diversidade cultural/religiosa muito rica no Mundo, no Brasil, sendo assim, qual o sentido de divulgar como conteúdo acessível aos cegos apenas a bíblia, dando conta unicamente de uma determinada religião? Seriam os cegos pertencentes a apenas uma crença? Por outro lado, tem-se a bíblia como um instrumento que possibilita a alfabetização dos cegos, já que, como mencionado, tal gênero encontra-se disponível a qualquer um que desejar fazer o seu uso, facilitando o acesso a algum material em braile, mesmo que de cunho estritamente religioso, mas que já favorece ao cego o contato inicial e primordial para o processo de aprendizagem em braile.

Ainda como um aspecto positivo, percebe-se que a distribuição de bíblias para os indivíduos cegos, trata-se de uma tentativa de maior divulgação do Sistema braile, atrelado ao fato de uma maior necessidade de inclusão da população cega e talvez uma tentativa de despertar na população a necessidade de um olhar mais específico para os indivíduos cegos, procurando atrair a atenção, até mesmo, de outras instituições no sentido de aumentar a divulgação e o acesso dos cegos aos diversos materiais de leitura. Porém, parece que este despertar ainda encontra-se em fase inicial, porque, no que se refere especificamente à literatura em braile infantil, quando um livro é lançado, ainda é motivo de grande surpresa, o que deveria ser encarado como algo natural, até porque vários livros infantis são publicados mensalmente, e, se não tiver algo muito surpreendente em tal publicação, dificilmente será destacado em alguma matéria de revista ou jornal (GOMES, 2013).

A falta de material em braile apontada pelos entrevistados é uma realidade não apenas na escola, mas em outras várias instâncias sociais. Como demonstram alguns estudos (SOARES, 2012; MELO, 2009; ROGERIO, 2013), existe escassez de livros de literatura infantil para cegos e de outros gêneros textuais que permitam o acesso do cego a eles e lhe possibilitem avanços no desenvolvimento cognitivo e social, bem como expansão de sua ação no mundo, acesso à literatura e estímulo ao imaginário.

Apesar de ainda existirem concepções excludentes e preconceituosas, existem na contemporaneidade ações de diferentes setores sociais (Fundação Dorina Nowill e Fundação Itaú Social) que têm possibilitado, através da distribuição gratuita de livros infantis em braile, favorecer o desenvolvimento da leitura e compreensão textual em cegos. O que, por sua vez, traz subjacente que esta não é uma responsabilidade apenas da escola, mas da sociedade como um todo, em todas as suas esferas.

O cenário para os adultos cegos também não é muito diferente. De acordo com Melo (2009), há um esforço do governo em gerar e levar os livros em braile aos alunos das escolas públicas e escolas especializadas sem fins lucrativos. Isso é feito pelo Programa Nacional do Livro Didático em braile. Mas não é suficiente. Primeiro, porque esse esforço ainda está bem longe de atingir a meta desejada. Os discursos mostram a dificuldade do aluno em ter acesso a esses livros, que, em muitas ocasiões, se restringem aos livros obrigatórios, que demoram a serem disponibilizados para os alunos. Segundo, porque não são apenas os alunos que necessitam ter acesso a esses livros, pois há adultos deficientes que não estão nesses bancos escolares. Sendo assim, como fazer com que aumente a divulgação do braile já que, o esforço governamental se dá apenas a nível escolar?

Portanto, percebe-se que o incentivo à publicação dos livros em braile encontra-se diretamente relacionado ao âmbito educacional. No entanto, os cegos não apenas devem possuir o direito de ler nas escolas, até porque, mesmo antes de começar a frequentar uma instituição educacional, as pessoas “videntes” já tem acesso a livros para trabalhar a fase da pré-leitura (com o acesso ao desenho, o incentivo ao imaginário, o início da garatujas), e porque os cegos não podem ter esse direito? Como também, aqueles cegos que já terminaram os estudos, não mais poderão ler em braile? Estaria, portanto, a leitura em braile limitada ao público infantil, mesmo que por ações isoladas de incentivo à criação de livros?

De um modo geral, independente do faixa etária dos leitores cegos, Gomes (2013) afirma que o mercado de livros em braile no Brasil ainda é extremamente carente, ainda há muito que se fazer; o que não se restringe ao livro em braile, afinal, embora os participantes ressaltem a falta desses livros na escola, também a sociedade de modo geral vivencia esta carência no âmbito da editoração de livros no Brasil, o que significa que a formação de leitores ainda não é uma prioridade nesse país. Ademais, tem-se a impressão de que, após o surgimento dos Softwares de acesso ao computador

para os indivíduos cegos, esta produção de livros em braile ficou ou ficará ainda mais comprometida (SILVA, 2001).

Sobre este aspecto, no site do GiraBraille (www.facebook.com/GiraBraille), encontra-se a afirmação de que, atualmente, existe uma tendência para a pouca utilização do braile e menor eficiência ou qualidade deste. Há quem defenda que a situação se deve ao aparecimento dos livros sonoros e de toda tecnologia ligada à informática. Não obstante, as novas tecnologias não anulam o braile, até porque ele facilita o manuseamento delas, pois, de acordo com Clara, 24 anos: “para você ter um uso melhor do computador, pra ficar mais independente, é melhor que se coloque o teclado em braile, porque você também vai precisar escrever”. Portanto, a esse respeito, haverá em seguida a descrição/análise dos núcleos de significação referentes à segunda instância mediadora de leitura: **o ledor digital**.

Núcleos de Significação do ledor digital

O mesmo procedimento adotado para a identificação dos núcleos de significação do braile foi adotado para o ledor digital, começando pela identificação dos pré-indicadores do discurso, conforme o Quadro 7:

Quadro 7. Pré-indicadores do discurso da segunda instância mediadora de leitura: o ledor digital

- Inclusão digital;
- Velocidade no acesso às informações;
- Acesso às redes sociais;
- Diversidade de material;
- Facilidade no acesso às matérias atuais;
- Menor tempo para integralizar uma leitura;
- Riqueza/diversidade de assuntos;
- Possibilidade de arrumar emprego;
- Alto custo;
- Discussão em grandes grupos ou específicos;
- Compra de produtos pela Internet;

- Limitação ao acesso;
- Dificuldade no transporte, já que exige o uso do computador e seus acessórios;
- Dependência de um local específico: pela falta do equipamento particular e pela insegurança;
- Alto índice de energia;
- Necessidade de equipamentos específicos;
- Possibilidade de acompanhamento dos conteúdos em sala de aula;
- Treinamento específico para cada software;
- Requer uma audição preservada;
- Associação a outros equipamentos tecnológicos, exemplo: Mp3 (em substituição às fitas cassetes);
- Insegurança no transporte dos materiais;
- Possibilidade de complementação dos estudos (Educação à distância, cursos de Idioma, etc);
- Limitação quanto à renda do indivíduo cego;

A partir da definição desses pré-indicadores, foi possível elaborar os seguintes indicadores do discurso, conforme Quadro 8:

Quadro 8. Indicadores do discurso da primeira instância mediadora de leitura: o Ledor digital

- Diversidade de materiais;
- Limitação quanto ao transporte do recurso tecnológico;
- Auxílio aos estudos;
- Menor tempo exigido para a leitura;
- Maior possibilidade de socialização.

Estes indicadores do discurso foram aglutinados de acordo com os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios para se chegar aos núcleos de significação (conferir nos Apêndices E e F). Dessa forma, a partir dos procedimentos

realizados, foram estabelecidos quatro núcleos de significação, sendo estes: Núcleo 1 “Eu leio muito mais coisa agora!”; Núcleo 2: “ Eu termino de ler um assunto em muito menos tempo do que antigamente.”; Núcleo 3: “ Eu tenho a possibilidade de terminar uma faculdade e engrandecer os meus estudos”; Núcleo 4: “ Com tanto assalto, eu não posso tá andando direto com o computador.” e Núcleo 5: “Agora eu posso participar dos grupos na Internet”.

1. “Eu leio muito mais coisa agora!”

A tecnologia digital oferece aos indivíduos cegos uma possibilidade de acesso à informação infinitamente maior quando comparado ao Sistema braile, já que não é necessário que o conteúdo seja transcrito para tal sistema, sendo exigido, no entanto, outros dispositivos para a utilização, a saber: uma configuração de áudio avançada, que funciona da seguinte forma: um sintetizador de voz integrado ao software utiliza a placa e as caixas de som do computador para dar as informações exibidas no monitor, possibilitando a leitura em qualquer área de texto editável (SONZA, SANTAROSA, 2003). Mesmo com tantos pré-requisitos para a instalação, os leitores de tela trouxeram uma maior liberdade aos indivíduos cegos para a realização de leituras e pesquisas as mais diversas possíveis, em uma velocidade de tempo muito reduzida quando comparado ao braile.

A esse respeito, alguns participantes trouxeram as seguintes afirmações: “agora eu posso ler o que quiser sem depender de ninguém” (Bruna, 44 anos), “eu posso ler qualquer material disponível na internet” (Matheus, 28 anos), “tudo que for de mais atualizado eu posso ter acesso” (Joana, 41 anos), “posso ficar informado sobre tudo em um curto espaço de tempo” (Cláudio, 30 anos), “é uma infinidade de informações que antes eu não tinha acesso (Clara, 24 anos)”, “é uma grande passo na educação das pessoas cegas” (Bela, 47 anos), “agora eu posso ler tudo que você lê” (Analú, 30 anos), “não tem desculpa agora para não tá informado” (Clarice, 44 anos), “qualquer coisa tá na Internet, eu posso escolher o que quero ler” (Maurício, 29 anos), “não vou ler apenas o que tiver disponível, eu agora seleciono o conteúdo que quero ter acesso, que quero ler, diferentemente do braile”. (Lucas, 24 anos)

O que se percebe diante desse discurso é o fato de que apenas após a criação dos leitores digitais, é que os indivíduos cegos ganharam autonomia em relação à leitura. A

partir daí é que eles começam a fazer suas escolhas em relação ao tipo de leitura, que antes era realizada apenas utilizando-se do material disponível, que, como já mencionado, era bastante limitado. A leitura era restrita aos textos que estariam acessíveis em braile. No entanto, com a tecnologia digital, os cegos podem escolher o tipo ou gênero de texto que mais lhe agradam ler, tornando-se, de fato, leitores seletivos, os quais tomam suas próprias decisões sobre a atividade de leitura.

Parece que, com a utilização da tecnologia, vinculada à Internet, os cegos têm uma maior possibilidade de manterem-se informados, ligados ao que está acontecendo no mundo e imersos nas atualizações referentes ao universo textual. Afinal, no mundo virtual existe uma infinidade de publicações, contemplando uma riqueza de gêneros e tipos textuais, possibilitando ao indivíduo cego navegar “por todos os mares” e definir em qual deles irá atracar. É isso que é fundamental para o sujeito cego: liberdade e autonomia de escolha, já que é através do leitor digital que os cegos poderão ter contato com a infinidade de textos que o Sistema braile não suporta, representando um avanço em relação a um dos limites do braile (FERRADA; SANTAROSA, 2008; MARCUSCHI, 2008).

Dessa forma, quando comparado ao material acessível em braile, o leitor digital apresenta um ganho significativo, já que apenas a Bíblia e alguns livros didático-pedagógicos foram apontados com fazendo parte do universo de leitura em braile dos participantes, ficando os textos literários reservados apenas ao universo de leitura de dois dos 18 (dezoito) participantes entrevistados. Em relação ao tipo de leitura realizada através do leitor digital, a categoria de textos literários mostrou-se expressiva, sendo listada por dez participantes e classificada como uma leitura prazerosa, para ser realizada em qualquer momento.

Os participantes mencionaram acessar diariamente e constantemente os sites que apresentam frases e reflexões sobre os temas que envolvem o ser humano, a saber: amor, tristeza, raiva, decepção, dentre outros. Já que para eles, “é só colocar no Google: frase de tristeza. Aí você vai baixando e vai lendo várias frases sobre tristeza, e aí é só você selecionar aquela que tenha mais a ver com o que você tiver passando [...] muito gente faz isso no “face”: tá com raiva de alguém, procura uma frase no Google que tenha a ver com a raiva que a pessoa te fez, e vai lá e coloca no *face*. Funciona como uma indireta mesmo!” (Clara, 24 anos). Outros já focaram a utilidade desses sites na questão das mensagens prontas para parabenizar alguém em uma situação específica, como: aniversário, formatura, casamento, batizado. Como também, passar uma

mensagem de conforto quando alguém estiver passando por um momento difícil, por exemplo: um falecimento de alguém na família ou problemas de saúde. Para isso, segundo um participante: “basta você entrar nos sites de mensagens prontas e procurar a categoria que você quiser, tem tudo. Até felicitações para quem se divorciou (risos). Aí é bem simples: é só você copiar, colar, e mandar para alguém que esteja precisando. O povo faz muito isso no Natal: pega uma mensagem bonita e manda do mesmo jeito pra todo mundo da lista de contatos do e-mail: poupa tempo e gasto de neurônios (risos).” (Bela, 47 anos)

Ficou bastante visível a praticidade que a tecnologia digital oferece aos indivíduos cegos, o que é bastante semelhante às pessoas videntes, já que, de acordo com Sá (2006), os leitores digitais possibilitam a edição de textos, a leitura sonora de livros digitalizados, o uso do correio eletrônico, a participação em chats, a navegação na Internet, a transferência de arquivos e quase todas as aplicações possíveis e viáveis para qualquer usuário. E, no caso específico da Internet, Cicília (2013) afirma ser um excelente meio para abrir caminhos e possibilidades através das várias formas de interação com o mundo, afinal, a vida tornou-se mais prática depois do surgimento e popularização dessa ferramenta.

Sendo assim, com a utilização das tecnologias digitais, abre-se para o cego um novo mundo, sendo este sem limites interpostos pela deficiência, permitindo ao indivíduo cego agir sobre o mundo, ir além do contexto imediato. É nesse mundo virtual que o cego terá um contato mais diversificado com os gêneros textuais, lendo desde uma mensagem de felicitação até um artigo científico, o que terá impacto direto na sua capacidade de compreensão textual, afinal, é o contato com diferentes textos que pode possibilitar ao leitor um contexto mais ativo de leitura, e uma melhor interlocução na elaboração de inferências (MARCUSCHI, 2008).

Portanto, é esta ferramenta, o computador, que acompanhada dos softwares de leitura para cegos, permite que eles possam ampliar seu universo textual, já que de acordo com um participante: “É. Agora eu leio de tudo. Tudo o que eu quiser, até mesmo coisas que eu nem tava muito afim de ler, de saber, eu acabo lendo. Eu não dependo é de mais ninguém!” (Bruno, 47 anos) Outros já falam sobre a possibilidade de ler os livros “da moda”: “eu posso acompanhar o que os meus amigos estão lendo. Eu posso entrar numa roda de conversa e dizer a minha opinião sobre aquele livro. Tipo: a Saga Crepúsculo, ou o Senhor dos Anéis, que tem vários volumes e muita página pra cada volume. Já pensou ler isso tudo em braile? Se o livro já é grande em tinta, imagina

em Braille... acho que por isso que nem tem... e se tem, eu mesmo não sei. Ah... e daqui que eu lesse o volume 1 em braile, os meus amigos já tariam era no volume 2 ou 3 (risos).” (Matheus, 28 anos). O que já destaca e entra em outro aspecto visto como positivo do leitor digital: o fato desta inclusão digital/letramento favorecer a interação social, representando a possibilidade de uma maior socialização nas redes, indicador esse que será discutido no próximo núcleo de significação.

2. “Agora eu posso participar dos grupos na Internet”

Depois da criação do Sistema braile, no final do primeiro quartel do século XIX, sistema que possibilitou aos deficientes visuais a prática da escrita e da leitura e, portanto, a sua alfabetização, instrução, formação e acesso ao conhecimento; nos últimos anos, as tecnologias da informação e da comunicação têm vindo a ganhar uma importância e um relevo extraordinários, constituindo-se hoje em dia numa ferramenta fundamental e indispensável, desde então, para o sucesso na formação escolar e no desenvolvimento profissional, pessoal e social das pessoas cegas.

E quanto a esta questão da melhoria no desenvolvimento social, uma afirmação recorrente na fala da maioria dos entrevistados refere-se à possibilidade de participação nas redes sociais que estão disponíveis gratuitamente na Internet e que são muito utilizadas por pessoas de todas as idades e em todos os lugares, e que representa uma das formas mais eficientes para a interação virtual dessas pessoas (NOGUEIRA, 2010). Tudo que fazemos online nos remete a uma comunicação com outrem, o envio de um email, sala de bate papo, fórum, chat, jogo online e principalmente as redes sociais (*Orkut, Twitter, Facebook, LinkedIn*, dentre outras). O caminho pode ser diferente, mas, nos leva ao mesmo lugar: "Relacionamento Online".

Dessa forma, os grandes suportes tecnológicos da comunicação (rádio, televisão, jornal, internet, revista), por terem uma presença marcante e centralidade nas atividades comunicativas, vão propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos, a exemplo do e-mail que possui características bastante semelhantes a do gênero carta, e todos os outros gêneros que estão presentes em uma troca de mensagens ou mesmo em uma conversa virtual, o que possibilita ao sujeito um contato diário com uma infinidade de gêneros, favorecendo um melhor desenvolvimento enquanto leitor. (MARCUSCHI, 2008; MARTINS, 2008).

Dentro deste relacionamento Online, tem-se a interação entre pessoas e entre os grupos que são criados. A este respeito, Leite (2013) afirma que as redes sociais têm modificado a forma de comunicar das pessoas, tamanha a capacidade do seu alcance mundial, influenciando opiniões, mobilizando e criando grupos e trazendo informações em questão de segundos. Esses grupos são criados por pessoas que têm um objetivo em comum, seja ele qual for, e no caso dos indivíduos cegos podem funcionar como mais uma possibilidade de inclusão social, já que, de acordo com Vygotsky (1934/1997), a sociedade e a cultura podem criar ferramentas e instrumentos que possibilitem aos indivíduos com deficiência superarem as dificuldades em seu processo de inserção social, cuja estrutura se encontra fincadas em padrões de normalidade e homogeneidade. Nesse sentido, a utilização desses instrumentos diminui a possibilidade da cegueira, enquanto deficiência primária, vir acompanhada do isolamento social, que seria característica da deficiência secundária.

Com a participação dos cegos nesses grupos, pode-se aumentar a comunicação entre os membros e fortalecer a comunidade cega, já que existem muitos grupos que incluem propósitos de interesse e maior articulação entre os próprios indivíduos cegos e a sociedade, podendo-se destacar alguns que os participantes afirmam acessar, dentre eles, os seguintes: “Deficientes visuais na rede”, “Deficiente visuais”, “Associação promotora de emprego de deficientes visuais”, “Os direitos dos deficientes visuais – Um projeto de intervenção social”, “Audiolivro: Grupo de leitores de livros para cegos”, dentre tantos outros.

A cegueira, então, passa a ser encarada não como uma impossibilidade, mas como uma força, na qual o uso das tecnologias desempenha um papel relevante. Muitos sujeitos cegos podem apresentar a Síndrome da Privação Social se o meio não for favorável a uma aprendizagem satisfatória, seja por questões sócio-econômicas, sócio-culturais, familiares (emocionais) e/ou de carência de recursos. Neste viés, as tecnologias podem ser usadas como mediadoras para viabilizar o desenvolvimento humano, tornando-o mais prático e proporcionando um maior grau de independência que anteriormente era impossível obter (FERRADA; SANTAROSA, 2008; SONZA, SANTAROSA, CONFORTO, 2008).

Esse maior nível de praticidade e independência pode ser expresso nas seguintes falas: “ficou mais fácil até pra comprar algum material em braile. Eu mesmo já comprei um reglete de bolso pela net. Porque como são muito caros, o pessoal disponibiliza a venda de produtos de segunda mão em alguns grupos do *Facebook*” (Túlia, 20 anos); “a

gente mobiliza o máximo de gente para participar dos grupos no *Facebook*, como também a gente mesmo é que cria os grupos, porque a gente pode selecionar quem entra ou não. É o nosso cantinho. Lá a gente discute tudo relacionado aos nossos direitos. Lá a gente bota os depoimentos quando a gente passa por algum evento de discriminação, preconceito. Lá a gente se abre. Lá a gente pode ser a gente e lutar sempre pelos nossos direitos.”. (Jurema, 32 anos) Dos 27 participantes entrevistados, 19 se referiram aos grupos no *Facebook*, inclusive, afirmaram ser um ótimo espaço para leitura, já que, de acordo com Priscila, 27 anos: “É muito válido você participar das redes sociais, porque nos grupos mesmo que eu participo, o pessoal coloca vários links com notícias interessantes pra gente ler. Aí você nem perde tempo tendo que procurar no Google”.

O que se percebe é que, esses grupos não favorecem tão somente a interação entre pessoas cegas e sim, a possibilidade de discutir questões mais polêmicas e importantes para a efetiva inclusão desse sujeito cego, a exemplo do grupo que discute os direitos dos deficientes visuais; como também, a possibilidade de ampliar ainda mais o universo textual dos cegos, que ainda não tem acesso aos leitores digitais, como o grupo que disponibiliza voluntários para lerem livros para essas pessoas e possibilitam o acesso ao conhecimento através de outra instância: o leitor humano.

Diante do exposto, parece que essas redes sociais acabam fazendo parte, ou mesmo funcionando como um processo de supercompensação, que, para Vygotsky (1934/1997), está determinado por duas forças: as exigências sociais, formuladas para o desenvolvimento e a educação, e as forças íntegras da psiquê. Estas forças, no caso da cegueira, buscam, impelidas pelo defeito visual, não somente vencer a limitação espacial que causa a cegueira, mas dominar também o espaço nas formas superiores, apenas acessíveis à humanidade por meio do pensamento científico. Nesse sentido, esses grupos que funcionam dentro das redes, surgem frente às exigências sociais dos indivíduos cegos, que orientados socialmente no sentido da compensação, buscam a adaptação das condições do meio, utilizando-se, para isso, o leitor digital e, dessa forma, vão em busca de melhorias, principalmente, no âmbito do conhecimento e da formação humana (VYGOTSKY, 1934/1997; VEER; VALSINER, 1999).

Portanto, nota-se a importância da participação dos sujeitos cegos nessas redes sociais, que, de fato, possibilitam-lhes uma maior socialização, que vai desde uma “simples conversa/diálogo” com uma ou mais pessoas, até a possibilidade de conseguir uma colocação no mercado de trabalho, com a ajuda de grupos, tais como os já listados. Alguns participantes afirmaram que através do grupo “Associação promotora de

emprego de deficientes visuais”, conseguiram participar de entrevistas de emprego com a posterior contratação: “É muito bom participar dos grupos, nos grupos você só tem a ganhar, eu mesmo to trabalhando agora porque fui chamada para uma vaga que colocaram lá no grupo. Eu só não! Teve mais duas pessoas”. (Rebeca, 32 anos)

Em relação à inserção no mercado de trabalho, ainda encontram-se outros meios disponíveis: os portais de concurso que são disponibilizados (tanto gratuitamente, como se pagando) na Internet e que trazem a divulgação da maioria dos editais de Concursos que estão sendo ofertados para todo o país, divididos por regiões e incluindo os sites que destacam as vagas de empregos disponíveis diariamente para pessoas com deficiência. Quanto a isto, um dos participantes relata que: “é muito mais fácil você olhar as vagas de emprego no computador, do que você ter que ir no jornal impresso e ir catando na lista dos classificados”. (Cláudio, 30 anos) “Com o edital no computador, você já vai mais direcionado”. Como também: “Nos grupos que eu participo, lá mesmo o pessoal coloca as vagas de emprego que surgiram aqui (em Recife). Tem gente que coloca as vagas no geral, mas aí é só você escolher o que quer” (Clarice, 44 anos). “Você pode participar de qualquer grupo, do grupo de qualquer lugar. Vai que surge um emprego na Paraíba?” (Priscila, 27 anos).

Sendo assim, percebe-se a valorização dos próprios entrevistados quanto à participação nesses grupos, principalmente nas possibilidades de inclusão no mercado de trabalho. Porém, existem os participantes que usam as redes sociais apenas para, como dito em uma das falas “conhecer pessoas mesmo! É muito bom pra fazer novas amizades. Sem contar que você também pode arrumar um relacionamento sério, já que lá vai ter gente que nem você”. (Beatriz, 26 anos). Ou seja, as redes sociais funcionam não somente para o fortalecimento da cultura e do trabalho, mas também para o lazer, para a propagação dos relacionamentos interpessoais e aproximação entre os sujeitos, procurando diminuir, dessa forma, as barreiras que muitas vezes são impostas pela deficiência (FERRADA, SANTAROSA, 2008; VYGOTSKY, 1934/1997).

Outro meio destacado foi o e-mail. Um participante afirma que “o diretor da APEC e até alguns amigos que frequentam mais lá, me mandam direto as informações de algum evento ou algum curso, palestra, festa que vai ter lá na APEC ou em outro lugar. Aí eu vou e repasso para os outros.” (Roberto, 40 anos) Como também: “o pessoal é muito unido. O que um sabe, já vai repassando para os outros. Aí a gente marca de todo mundo se encontrar lá (referindo-se aos encontros que o grupo marca, sessões de cinema, passeios no shopping, ou em eventos culturais, a exemplo da Feira

nacional de negócios do Artesanato – FENEARTE¹⁰). (Matheus, 28 anos)” Sendo assim, a exemplo do que acontece com as redes sociais, o e-mail se apresenta como uma compensação, na busca de caminhos alternativos na execução de atividades ou no alcance de objetivos, diminuindo as limitações interpostas pela deficiência visual, já que os princípios fundamentais do desenvolvimento são os mesmos para os videntes e os cegos, o que modifica são os meios para realizar as atividades. (VYGOTSKY, 1934/1997).

É também através dos e-mails que alguns entrevistados anexam algum documento para posteriormente realizarem a leitura, no caso de não possuírem acesso a Internet em suas residências. Neste caso, um dos participantes afirma que: “às vezes, quando achei algo que queria muito ler, eu mando pro meu e-mail e já salvo no meu computador, porque daí eu posso ler mesmo sem Internet, ou, quando a Internet tiver caindo, porque daí não gera outra dependência”. (Lucas, 24 anos) A esse respeito, como diz o entrevistado, a internet precisa ser utilizada de modo reflexivo, pois ela também pode gerar dependência, o que estaria indo no caminho inverso ao que Vygotsky (1934/1997) defende ao falar sobre o processo de supercompensação.

Ainda em relação à Internet, ressalta-se uma relação de contradição no que diz respeito às suas possibilidades ou não de uso, afinal existem os que fazem uso desta ferramenta para ampliar as redes de socialização e os que não usam para se prevenir de violências. Nesse sentido, eles afirmaram o seguinte: “não sou muito dessa modernidade não! Pra mim não existe tá conversando com gente no *Facebook*, até porque, se já ocorre crime com vocês que enxergam, imagine com a gente... sei lá! Não confio muito não!” (Dorval, 40 anos). Ou, “Eu nunca vou saber ao certo quem tá do outro lado da tela, isso se torna até perigoso!”. Como também: “Minha gente: pra quê tá tendo amizade virtual?! Amigo mesmo é aquele que tá do seu lado, que você pode ver, sentir, tocar e precisar quando for preciso! Isso é mais pra esse povo novo, que só quer saber de moda, porque esse *Facebook* mesmo é moda, coisas desse século!” (Marluce, 44 anos).

Outros questionaram quanto ao preço pago pelos serviços de Internet e a questão da qualidade na utilização do serviço. Nesse sentido, tais questionamentos revelam uma relação de contradição, afinal, a Internet apresenta-se como uma ferramenta que propicia a supercompensação, no entanto, não são todos os cegos que têm esse acesso, o

¹⁰ Feira que reúne expositores/artesãos de vários países e é realizada anualmente no Centro de Convenções da cidade de Olinda-PE, com duração média de 10 dias.

que pode ser visualizado nos seguintes discursos: “Onde eu moro parece que tudo pega ruim, do celular à Internet... Pra que pagar tão caro com uma coisa que você nunca sabe se vai tá disponível quando você precisar?” Ou: “Eu não tenho Internet não! Se eu quiser alguma coisa, eu procuro aqui no trabalho mesmo, salvo no pen-drive e depois só é olhar no computador”. Como também: “Pra que ter mais um gasto, se eu posso ter esse acesso no trabalho ou na casa de alguém?”.

Portanto, em relação à possibilidade de socialização oferecida pelos leitores digitais aos indivíduos cegos, percebe-se que muitos relacionam tal possibilidade ao uso do computador diretamente conectado à Internet (sendo esta uma aquisição ou uma ferramenta disponibilizada por alguém ou algum serviço). O que pode ser visto tanto negativamente como positivamente. Encarado do ponto de vista positivo, percebe-se que o leitor digital, de fato, possibilita uma maior possibilidade de inclusão virtual aos cegos, já que mesmo se dando através da Internet, é com o auxílio do leitor que os cegos poderão participar ativamente dos grupos e redes sociais anteriormente mencionadas. No entanto, levando em consideração o lado negativo, nota-se que, essa maior possibilidade de inclusão parece estar diretamente relacionada ao uso da Internet e, portanto, essa socialização não estaria tão somente relacionada à utilização dos leitores digitais, afinal, o cego que não possui tal serviço, não estará tendo acesso a essas redes sociais e serviços de inclusão digital, demonstrando aqui que não existe um acesso universal e, dessa forma, não são todos os cegos que são beneficiados por esse tipo de ferramenta que poderia favorecer a autonomia e a compensação social (VYGOTSKY, 1934/1997)

Sendo assim, seria importante destacar a junção do leitor digital aos serviços de Internet para evidenciar a questão da socialização entre os indivíduos cegos e a comunidade em geral.

3. “Com tanto assalto, eu não posso tá andando direto com o computador.”

A grande maioria dos entrevistados revelou em seus discursos o medo, a insegurança quanto ao fato de estar sempre andando com o computador em mãos. O que se percebe é a grande referência à violência nesses discursos, que, na verdade, também constitui uma grande preocupação entre os indivíduos videntes, já que grande tem sido

o índice de assaltos na região metropolitana do Recife e cidades vizinhas (em qualquer hora do dia).

Entre os entrevistados, foi possível notar uma espécie de categorização do sujeito cego como um ser mais passível de sofrer algum tipo de roubo/assalto, já que, pelo fato de não possuírem a visão, sentido que, de acordo com Aimard (1998), é responsável pela recepção e transmissão de 90% das informações disponíveis no mundo, os cegos tornam-se mais desprotegidos em relação à prevenção de possíveis assaltos, porque eles não teriam como perceber, por meio da visão, a aproximação de alguém com características suspeitas; embora pudessem perceber por outros sentidos, não iriam captar a intenção.

Sobre este fato, alguns entrevistados afirmaram que: “você já se sente propenso andando sem nada de valor, imagine com um computador” (Dorval, 40 anos). Ou: “é muito complicado falar sobre isso. Sabe por quê? Porque a gente já é, por natureza, mais desprovido de possibilidades. Aí quando você tem a chance de arrumar uma coisa melhor, tentar se manter atualizado, vem aquele sujeito que se aproveita da sua limitação para te fazer um mal. Aí não tem como: você se sente desprotegido, com medo do que pode acontecer ao, por exemplo, você descer do ônibus... não sabe se alguém te marcou, se vai te seguir... é muito complicado mesmo!” (Marluce, 44 anos) Ainda sobre esta questão, outras afirmações surgiram: “você acaba ficando limitado e até se sentindo mal. Porque você ou vai utilizar o computador só no trabalho, ou só na sua casa. Porque o medo existe. Um amigo meu mesmo já foi assaltado.” (Emídio, 39 anos) Como também: “Eu não vou ta andando por aí com o computador na mão, é muito perigoso!”.

Essa questão do medo encontra-se diretamente associada ao aspecto econômico, já que, como dito anteriormente, para se ter acesso aos softwares de leitura digital, os indivíduos cegos precisam gastar um pouco mais, porque os computadores devem ter configurações mais rápidas para possibilitar um melhor desempenho técnico dos leitores de tela. Algumas falas ilustram essa relação: “já pensou você comprar um computador top, dividir e depois ser assaltado?!” (Rebeca, 32 anos) Ou: “você investe muito para ter uma qualidade melhor, e depois vem o dono e leva?” (Letícia, 26 anos)

Outra questão apontada foi quanto à limitação física mesmo – a falta do sentido da visão, como no seguinte discurso: “Tem gente que pra passar o tempo no ônibus vai lendo alguma coisa, qualquer coisa. Agora veja: como é que eu vou passar o meu tempo no ônibus lendo? Porque em braille, não tem quase nada, e no computador,

sinceramente, eu não vou ficar sentado com o computador todo aberto, ocupando um espaço enorme e sem contar no fato de que, quando for descer eu tenho que fechar tudo, guardar tudo, etc, etc. E quando, muitas vezes, a pessoa vai em pé? Aí pronto! Sem condições total!”. Como também: “você que enxerga, é só abrir o livrinho e ir folheando, muito simples! Até na própria parada você pode esperar lendo alguma coisa”.

Ficam evidentes algumas diferenças na leitura de cegos e videntes, afinal, para a pessoa que enxerga para poder realizar alguma leitura basta apenas que ela se concentre em tal atividade e realize a leitura naturalmente, no entanto, o cego precisa de uma concentração maior e um local adequado para poder obter a percepção, identificação e discriminação dos símbolos braile, afinal, muitos símbolos diferenciam-se apenas por um ponto. Dessa forma, ao realizar a leitura, por exemplo, em algum meio automotivo, uma simples freada poderia fazer com que o cego entendesse um caractere de modo inadequado e, muitas vezes, se o movimento for muito brusco, o cego deverá voltar ao começo da página para poder se situar em relação à parte que estava lendo, o que demonstra a caráter extremamente espacial da leitura em braile (SEESP, 2006; LERPARAVER, 2005; SILVA, 2001). E, nesta mesma situação, utilizando-se da leitura através do computador, este poderia, naturalmente, cair e quebrar, diferentemente da queda de um livro, que ao cair, não se tornaria inutilizável (SILVA, 2001).

Em suma, nota-se que o medo em estar transportando o computador para os locais a que o cego tem acesso e a própria restrição física, acabam limitando o uso do leitor digital apenas aos locais em que o computador já se encontra, não sendo necessário transportá-lo, por conta da insegurança e consequências já mencionadas. Fato este que foi claramente percebido e relacionado aos espaços de leitura a que os cegos têm acesso e a realizam, uma vez que apenas quatro entrevistados afirmaram realizar algum tipo de leitura em ambientes relacionados ao lazer, e neste caso: referiram-se aos shoppings centers, que por se tratarem de ambientes fechados, dotados de uma infraestrutura mais organizada, dispendo de profissionais da área de segurança trabalhando diariamente, bem como recursos de acessibilidade, poderiam propiciar maior confiança, conforto e, inclusive, segurança, como também, já dispõem de locais específicos para a utilização de notebooks – geralmente nas praças de alimentação, com livre acesso ao *Wi-Fi*.

4. “ Eu tenho a possibilidade de terminar uma faculdade e engrandecer os meus estudos”

A troca de informação através de *pen-drives*, *cd-roms*, de correio eletrônico etc., em suma, a utilização do suporte tecnológico, vem resolver um problema de comunicação entre os videntes e os cegos, que os distintos códigos da escrita em "tinta" e em braile não facilitavam: a possibilidade de que um indivíduo cego tem, ele próprio, de pegar um livro (desde que se trate de um livro de texto corrido, sem imagens, sem esquemas, sem gráficos complicados...) e digitalizá-lo, com o auxílio de um scanner e ficar com o seu conteúdo à disposição, podendo realizar a sua leitura, bastando-lhe para isso possuir um computador e um leitor digital, propiciando-o maior independência e autonomia. (BORGES, 2002; SÁ, 2006)

Neste contexto, o leitor digital ampliou a possibilidade de um número maior de indivíduos cegos ingressar em uma escola/faculdade/universidade, já que mesmo que os materiais não estejam disponíveis em braile, com o surgimento dos leitores digitais, esses sujeitos terão acesso aos mesmos materiais de estudo dos videntes, podendo, desta forma, acompanhar o que é passado em sala de aula e aumentar as possibilidades de concluir com êxito a formação que desejou ingressar. Os entrevistados relataram que: “Agora ficou mais fácil ingressar em uma faculdade, pois só agora é que a gente pode acompanhar, de fato, os assuntos dados pelo professor”. (Roberto, 40 anos) Ou: “é muito raro o professor trazer um material em braile, mas, é só digitalizar o material ou colocar o link dele na Internet”; “antigamente você não podia nem faltar direito, porque não tinha como pegar o conteúdo... já hoje, hoje é só perguntar a alguém o que foi dado e consultar na Internet ou pegar mesmo o material que o professor passou” (Marluce, 44 anos); “agora é melhor, porque você se sente pertencendo ao grupo, porque agora você já pode ler o material em casa e discutir na próxima aula com o restante da sala, você não fica tão dependente”. (Matheus, 28 anos)

O recurso tecnológico representa um grande salto no nível de formação e conhecimento do sujeito cego, que agora se torna um indivíduo mais ativo no seu próprio processo de formação, porque, sem o leitor digital, ou o cego dependia de alguém para transcrever o material em braile ou para ler para o cego o material e/ou gravar para posterior acesso. E, com o leitor digital, este sujeito poderá realizar qualquer tipo de leitura (excetuando-se as que possuem elementos gráficos) no momento em que estiver mais preparado para tal. Até porque, a depender da pessoa, nem sempre em sala

de aula se consegue apreender todas as informações necessárias ao entendimento de um determinado assunto e com o cego, obviamente, não é diferente. Portanto, com a ajuda do leitor digital, o indivíduo cego poderá retomar algum ponto que não ficou tão claro em sala de aula e estudá-lo em sua casa, ou em um local e horário mais propensos para tal assimilação, já que não mais dependerá de alguém para auxiliá-lo no acesso ao conteúdo.

Outro achado interessante diz respeito ao aprendizado extraclasse. Os cegos relataram o seguinte: “antigamente você tinha que ficar na escola para fazer alguma atividade, já que precisava da ajuda de alguém, um colega, um professor. Hoje não! Hoje você pode na faculdade mesmo colocar no *pen-drive* tudo o que você vai precisar para fazer, digamos, um trabalho, e aí é só colocar no computador e ir fazendo em casa, sem precisar passar mais tempo ainda na faculdade”; “antes você tinha que ficar nos intervalos ou depois da aula na sala de itinerância fazendo as atividades com a ajuda do professor de apoio, o que acabava sendo uma escola quase que em tempo integral. Hoje não é mais assim! Você estuda e faz seus deveres onde você quiser, sem ter que tá mais tempo ainda fora de casa ou na dependência de alguém! Até porque, nem sempre você tá com saco de ficar estudando mais ainda depois da aula!”.

Tais discursos demonstram uma mudança na dinâmica do cotidiano desses alunos, podendo oferecer ao cego maior bem estar, à medida que ele não fica mais tão vinculado à escola e poderá decidir se fica ou não nesse contexto social a depender dos seus desejos, da sua satisfação, disposição. Ademais, é fora da sala de aula que esse aluno cego também poderá, além de fazer os exercícios, ter acesso aos variados gêneros textuais e, até mesmo, incorporá-los às suas atividades, porque ele poderá ter a autonomia de realizar pesquisas diversas na Internet e aperfeiçoar os trabalhos passados pelos professores com as informações obtidas graças ao leitor digital.

Porém, um aspecto que vale ressaltar é quanto à necessidade de se ter o computador em casa, o que se revela como uma dependência, afinal, para se ter acesso aos conteúdos através desses meios, o cego deverá possuir esta máquina em casa para fazer as leituras, e, no entanto, nem todos os entrevistados afirmaram possuir tal equipamento. Muitos relataram que realizam as leituras no próprio ambiente de trabalho, já no término do expediente ou quando tem pouca demanda no trabalho, sobrando, dessa forma, um tempo para ler os materiais que foram salvos no *pen-drive*.

Outro aspecto destacado foi referente à formação complementar. Alguns participantes revelaram que, após o leitor digital, eles passaram a ter acesso também a

cursos de idiomas e de aperfeiçoamento. “Entre os nossos contatos, sempre tem alguém que nos passa indicações de cursos gratuitos pela Internet, tipo os do SEBRAE¹¹ e os do Livemocha¹². É só você se cadastrar nos sites, dentro do prazo que eles dão e ir acompanhando o curso diariamente. Lá eles colocam apostilas em pdf e vídeo-aulas, então, você tá completamente inserido nesse meio, já que todos os materiais que eles colocam você tem como ter acesso apenas pelo computador”; “Tem muito curso gratuito na Internet, é só procurar. Até de idiomas tem, no meu caso, eu prefiro estudar inglês, mesmo sendo mais difícil”.

De acordo com Lemos (2010), ainda existem alguns desafios técnicos e culturais que precisam ser superados em relação aos cursos disponíveis na Internet através da chamada Educação a distância (EAD), já que para que um curso de EAD venha a atender ao que necessita uma pessoa com deficiência, é preciso mais do que apenas tecnologia. No caso dos deficientes visuais, por exemplo, além da audiodescrição de um filme e leitores de tela, os próprios profissionais que formulam o conteúdo precisam saber como tornar acessível o material para quem não enxerga. Mesmo assim, o futuro parece ser promissor nesta relação entre ensino a distância e pessoas com deficiência. Os ajustes precisam ser feitos, mas quem já trabalha nesta área deixa claro que há uma luz no fim do túnel. Resta trabalho firme para que isso se concretize e as pessoas com deficiência não permaneçam, ainda mais, à margem do mercado de trabalho (LEMOS, 2010).

O acesso a esses cursos está diretamente relacionado à inserção no mercado de trabalho, principalmente, de acordo com os entrevistados, quando o curso é oferecido pelo SEBRAE ou pelo IFPE¹³. Sobre isso: “como é mais fácil você arrumar emprego tendo um curso técnico, principalmente pra gente que não enxerga, se você fizer um desses cursos, é como se, comparando com você que enxergam, a gente tivesse um doutorado, ou, como é que é? Um Phd... é como se a gente estivesse no nível de excelência. Tá vendo aí? É como se a gente não tivesse mais como avançar, e o povo ainda diz que o preconceito foi vencido...”; “A gente fazendo um curso pela Internet, a gente arruma um emprego mais rápido”; “nem todo mundo consegue fazer uma

¹¹ O Portal Educação SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, oferece gratuitamente 31 cursos pela internet. Os cursos são online e abertos a todos os públicos que tenham interesse.

¹² É uma rede social internacional na qual os usuários podem aprender línguas através de lições audiovisuais, além de dicas e comentários enviados por outros participantes desta rede.

¹³ O IFPE – Instituto Federal de Pernambuco, oferece quatro cursos técnicos à distância, a saber: Manutenção e Suporte em Informática, Mecânica Automotiva, Sistemas de Energia Renovável e Informática para Internet.

faculdade, e, só você faz um curso desses do SEBRAE, você arruma um emprego bem mais rápido.”

Os discursos acima remetem a uma possível reflexão sobre o tipo de mercado de trabalho acessível aos cegos, que no caso dessa população investigada, parece que ainda não foi superada a noção de que aos cegos, apenas, é possível a realização de trabalhos manuais. Como também, o fato de encarar a faculdade com algo inacessível, pois, tem-se a noção de que ela não se apresenta como possibilidade de escolha para os cegos.

O que se pode inferir ainda a respeito dessas colocações é que o leitor digital, aliado à Educação a Distância (Ead), transforma-se em uma produtiva instância e ferramenta de acessibilidade, já que propicia, ao mesmo tempo: o acesso ilimitado ao conhecimento e a consequente inserção no mercado de trabalho (ainda que, em vagas específicas e limitadas – trabalhos mais técnicos e braçais), mesmo se a Ead não for diretamente relacionado ao Ensino Superior (no caso dos cursos de aperfeiçoamento ou técnicos), que, no caso dos videntes, representa-se como o maior avanço (no caso dos cursos de graduação e pós-graduação), ficando os cegos, no entanto, mais concentrados nos cursos em Ead em nível técnico.

Segundo o censo da Educação Superior de 2007, dos 300 mil alunos da graduação a distância, apenas 137 requerem necessidades educacionais especiais. Os maiores beneficiados são os com baixa visão, que representam 38,68% do montante total. Parece que, de fato, até mesmo a Educação à Distância em nível superior ainda não tem sido encarada pelos cegos como algo acessível, até porque as vagas de empregos que são mais comumente oferecidas concentram-se mais no nível administrativo e técnico, a saber: telefonista, auxiliar administrativo, assistente de produção, técnico em informática, dentre outros. O que coloca em evidência que a Ead, assim como a educação presencial, também precisa passar por uma série de adaptações, a começar pela concepção de que se tem do sujeito cego, da capacidade intelectual desta população, que, como qualquer outro indivíduo, tem capacidade de ingressar, concluir e trabalhar em profissões relacionadas também ao Ensino Superior, o que pode ser facilitado, inclusive, através da utilização dos leitores digitais, que favorecem uma maior velocidade de leitura, algo que será discutido no núcleo a seguir.

5. “Eu termino de ler um assunto em muito menos tempo do que antigamente.”

A velocidade de leitura através do ledor digital aparece como sendo significativamente maior quando comparada ao sistema braile. A este respeito, de acordo com Sac (2001), alguns leitores são capazes de ler 125 palavras por minuto com uma só mão. Outros, que lêem com as duas mãos, conseguem dobrar a sua velocidade de leitura, atingindo 250 palavras por minuto. Em geral, a média atingida pela maioria dos leitores é de 104 palavras por minuto. Essa velocidade pode ser alcançada pelo fato dos pontos em relevo permitirem a compreensão instantânea das letras como um todo; uma função indispensável ao processo de leitura.

No entanto, o que apareceu na maioria das falas dos entrevistados, foi o fato referente ao tempo maior que demanda uma leitura em braile, tornando-se de certa forma, cansativa, e até mesmo desagradável. O que pode ser visualizado nos seguintes discursos: “não que eu prefira ler no computador, mas, é óbvio que, se tiver um material em braile e um disponível em tela, eu vou preferir ler no computador, porque vai ser mil vezes mais rápido” (Cláudio, 30 anos). “Ah, minha filha! Agora tudo fica mais prático e rápido! Eu comecei até a gostar de ler (risos)” (Clarice, 44 anos)

O gosto pela leitura por cegos pode ser negativamente construído por conta da demanda maior de tempo exigida para ler em braile, o que tem sido provavelmente reduzido ou até mesmo resolvido através do ledor digital, que se apresenta aos cegos como possibilidade de fazer do ato da leitura algo prazeroso, pela simplicidade e agilidade em que se apresenta, mesmo necessitando, em todos os casos, de um aprendizado quanto ao uso dos comandos específicos disponíveis nos softwares de leitura de tela a serem utilizados.

Esses discursos podem estar relacionados também à carência de materiais em braile, que já se encontra como realidade desde as produções que têm como alvo o público infantil (discutido no núcleo 3 da instância braile). Se os cegos não têm disponíveis em sua rotina de leitura os livros em braile, talvez eles não tenham como desenvolver a habilidade tátil (que deve ser trabalhada precocemente) requerida para a leitura em braile, não alcançando, dessa forma, a velocidade média de 104 palavras por minuto. O que pode levá-los a preferir ler através do ledor digital, que se apresenta como instância mais rápida, para evitar a fadiga e a demora. (SILVA, 2001).

Portanto, com esse menor tempo necessário para realizar uma leitura, os cegos têm a possibilidade de diversificarem ainda mais as suas vivências com os gêneros textuais existentes, já que com o leitor digital, eles passam a ler mais rápido e, dessa forma, eles podem realizar mais leituras por dia, variando os conteúdos dos materiais lidos e tornando-se, literalmente, leitores mais ativos. No entanto, se tais conteúdos apresentarem elementos gráficos, os sujeitos cegos necessitarão recorrer ao leitor humano, instância que será discutida no próximo núcleo de significação.

Núcleos de Significação do leitor humano

O mesmo procedimento adotado para a identificação dos núcleos de significação do braile e do leitor digital foi adotado para o leitor humano, começando pela identificação dos pré-indicadores do discurso, conforme Quadro 9.

Quadro 9. Pré-indicadores do discurso da terceira instância mediadora de leitura: o leitor humano

- Recurso acessível a todos;
- Ferramenta que possibilita o acesso aos conteúdos que contêm elementos gráficos (tabelas, imagens, gráficos, fotografias, dentre outros);
- Não exige recursos tecnológicos;
- Fácil acesso;
- Necessidade do estabelecimento de padrões sonoros;
- Disponível nas provas de concursos públicos e vestibulares;
- Cuidados necessários para o leitor não passar a própria interpretação;
- Não requer treinamento prévio;
- Menor independência do indivíduo cego;
- Praticidade;
- Menor possibilidade de escolha quanto ao tipo de informação contida no material;
- Recurso complementar ao leitor digital e ao Sistema braile;
- Acessível a qualquer tipo de material;
- Não exige um local específico;
- Menor possibilidade de ajuste de horários;
- Possibilidade de gravar os conteúdos;

- Apoio dos familiares e vizinhos;
- Recurso com mais qualidade quando comparado ao leitor digital.

A partir da definição desses pré-indicadores, foi possível elaborar os seguintes indicadores do discurso, conforme Quadro 10.

Quadro 10. Indicadores do discurso da terceira instância mediadora de leitura: o Ledor humano.

- Universalidade de acesso;
- Auxílio à formação profissional;
- Importância fundamental em relação aos elementos gráficos.
- Menor autonomia de escolha ou menor independência.

Estes indicadores do discurso foram aglutinados de acordo com os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios para se chegar aos núcleos de significação (Ver os apêndices G e H). Dessa forma, a partir dos procedimentos realizados, foram estabelecidos três núcleos de significação, sendo estes: Núcleo 1 “Qualquer pessoa pode ter acesso à esse tipo de leitura, independente de idade e condição financeira”; Núcleo 2: “ Nunca vai deixar de existir, afinal de contas, como a gente vai ter acesso às imagens?”; Núcleo 3: “ Você tem que se adaptar aos horários dos leitores, ou, pedir para gravar”.

1. “Qualquer pessoa pode ter acesso a esse tipo de leitura, independente de idade e condição financeira”

Este núcleo revela o caráter de total acessibilidade atribuído à leitura através do leitor humano. Complementando o discurso que dá nome a esse primeiro núcleo, o entrevistado começa a demonstrar um dos grandes benefícios do leitor humano, que seria a precocidade de acesso a essa instância, o que remete à mediação imprescindível do outro, já que, de acordo com a sua fala: “Mesmo antes do cego começar a aprender qualquer tipo de leitura, ou braile, ou leitor de tela, ele já vai ter, desde pequeno, o acesso à leitura, porque já vai ter alguém lendo pra ele, mesmo que seja apenas a mãe ou pai, e na maioria das vezes é a mãe, mas, vai ter alguém lendo. E ele já vai

começando a tomar gosto pela leitura, por senão, ele só teria esse despertar quando ele entrasse na escola, e olhe lá... se ele pegasse uma professora que gostasse de ler e tivesse paciência, porque não é todo mundo que tem não!”.

Isso, por sua vez, confere ao leitor humano outra característica importante: a de que ele precede o aprendizado da leitura em braile e o uso desse sistema pelo cego. O que garante o acesso ao mundo letrado antes da alfabetização e antes da entrada na escola, já que, de acordo com os dados da Secretaria do Instituto Benjamin Constant, (2002) e dos estudos realizados por Candido (2007): o conhecimento do mundo letrado e o processo de alfabetização, muitas vezes, encontram-se atrasados por parte das crianças cegas, uma vez que estas só se familiarizam com os caracteres de sua escrita e leitura quando estes lhes são apresentados, formalmente, na escola; na maioria dos casos, por volta dos sete anos.

Esta universalidade de acesso e a importância quanto à garantia ao ato da leitura pelo sujeito cego foram afirmações recorrentes na fala dos entrevistados, que trouxeram os seguintes discursos: “Ah minha filha... se não tivesse alguém para ler para os cegos, muitos cegos não teriam acesso à leitura”; “e os cegos que não têm condições pra comprar um computador? Ok... Aí eles vão ler em braile! É? Mas como? Porque nem tudo tem em braile... aliás, quase nada tem em braile!”; “Num precisa de muita coisa não! O próprio povo de casa pode ler”; “Com o leitor, tudo mundo, pode ter acesso à leitura”; “Mesmo quem não tem dinheiro pra comprar um computador e um leitor de tela bom, pode ter acesso com a ajuda do leitor, porque veja: se você pegar um leitor de tela ruim, você não entende é nada, porque a voz fica parecendo um robô, e alguém lendo não! Mesmo sendo uma voz feia, você vai entender.”.

Os discursos acima mostram que, apesar da acumulação de instâncias mediadoras de leituras tecnológicas disponíveis para os sujeitos cegos, nem todos podem ter acesso a todas elas, já que, à exceção do leitor humano, as outras instâncias necessitam de um aparato físico para desenvolverem-se, como discutido mais adiante, em outro núcleo de significação. Quanto ao aspecto universal da leitura através do leitor humano, Silva (2013) afirma que uma das dificuldades enfrentadas pelos cegos para o acesso ao conhecimento está na reduzida quantidade de livros editados em braile em todas as modalidades da literatura. A tecnologia atual, por meio da informática, tem se tornado um meio privilegiado para o acesso dos cegos ao mundo da escrita, possibilitando um considerável nível de independência na vida escolar, acadêmica e no trabalho. Entretanto, apesar do avanço tecnológico e da demonstração sobre a sua

utilização em benefício de pessoas com deficiência visual, sabe-se das dificuldades no Brasil para o acesso digital, principalmente referindo-se à parcela da população que tem alguma deficiência, uma vez que a prevalência de incapacidades está associada, em geral, a precárias condições de renda (SILVA, 2013).

Um dos meios mais utilizados pelos cegos para transpor as dificuldades de leitura é o acesso aos leitores humanos. Esse modo de leitura é muito comum entre os cegos e os seus familiares ou pessoas de convivência que lêem textos em formatos e conteúdos variados (panfletos, livros, outdoors etc). Sobre a inserção dos familiares no universo textual dos cegos, isto representa um avanço em relação aos benefícios do leitor humano quando comparado ao braile, já que, na leitura através do braile, há uma deficiência no conhecimento e apoio prestado pela família, como ficou evidente no discurso dos entrevistados. O que, no leitor humano, por outro lado, aparece como algo positivo, pois, a atuação dos familiares foi muito citada, já que estes não precisariam ter o conhecimento de outro tipo de leitura e, quando comparado ao leitor digital, não necessitariam passar um treinamento prévio para saber utilizar os comandos do leitor de tela a que farão uso (SÁ, 2006).

O que confere também um ponto positivo para a ajuda prestada pelos familiares, é o fato de que, segundo os entrevistados, é necessário conhecer, gostar e ter um mínimo de confiança para pedir para alguém ler algum material e esta leitura se tornar significativa e prazerosa, o que pode ser observado nos seguintes discursos: “Não é qualquer pessoa que você pode tá pedindo pra ler...”; “é preciso que você confie na pessoa que vai tá lendo pra você”; “é bom quando você já conhece a pessoa que tá lendo, aí você fica com mais liberdade para pedir que ela fale mais devagar, avance nesse trecho”.

Outro aspecto que está diretamente relacionado à universalidade de acesso, é o auxílio à formação, já que, em muitos momentos do contexto escolar, os entrevistados relatam que sempre vão ter alguém lendo algum material para agilizar o acesso aos conteúdos, em especial, quando o indivíduo não possuir um computador com leitor de tela, ou, não tiver acesso à Internet. Alguns discursos ilustram tal aspecto: "eu mesmo não tenho computador em casa, então, quando o professor não disponibiliza o material em braile, que é quase sempre... quer dizer, não me lembro de um professor que tenha trazido pelo ou menos um artigo em braile... aí eu peço pro meu amigo gravar pra mim preu poder ler em casa”; “Rapaz... vê: se não fosse o leitor, como eu participaria das atividades na sala? Porque o texto é à tinta, aí pra isso a professora bota em duplas

porque assim alguém vai tá lendo comigo e eu vou poder discutir”; “olha, eu prefiro mil vezes ler em braile, porque eu me sinto realmente lendo, mas, se os próprios professores não têm o trabalho de trazer o texto em braile, eu vou ter que participar de alguma forma, e essa forma é formando dupla ou trio com alguém, que, às vezes, fica ruim, porque você precisa se concentrar para prestar atenção, mas como? A sala é barulhenta, eu não posso pedir para os outros calarem a boca porque os outros também tem que ler”.

Percebe-se que esse auxílio à formação através das atividades que podem ser desempenhadas pelos leitores humanos se dá, principalmente, por conta da ausência de materiais em braile no espaço escolar, que, de acordo com Maia (2005), em diversas ocasiões, constata-se a total ausência de material didático adaptado à língua portuguesa para iniciação à leitura e escrita braile de crianças em idade escolar; tendo o estudante cego que recorrer à ajuda de um leitor humano, afinal, como apontado nos discursos, se o aluno tivesse acesso ao conteúdo através do braile, não necessitaria estar sempre solicitando a leitura através de um leitor. Como também: “é o leitor que realmente auxilia a gente no término dos estudos, porque, preparo do professor e da faculdade, isso não é de forma alguma! O professor, às vezes, é tão despreparado, que tem a mania de fazer sorteio pra dividir os grupos. Mas, ele não leva em consideração o meu gosto, a minha decisão. Porque não é que eu queira sempre tá querendo que os professores façam o meu gosto, mas, é que, se for mesmo pra alguém tá lendo o material para discussão, eu tenho aquelas pessoas que eu prefiro que leiam pra mim, que tem mais paciência, que falam mais entendido, mais devagar, e tantas outras coisas... mas, a professora não leva isso em consideração!”.

Sobre a prática do professor enfatizada na fala acima, cabe destacar uma afirmação apresentada por Cerqueira (2002) sobre a prática docente dos profissionais que atendem a alunos com necessidades educacionais especiais, já que a autora enfatiza a necessidade de se rever objetivos, conteúdos, métodos, procedimentos e estratégias que utilizem, além dos critérios de avaliação comumente usados nas unidades escolares, os quais devem respeitar os ritmos e diferenças individuais do educando.

No entanto, para alcançar essas mudanças, é necessário ressaltar que os professores fazem parte de uma estrutura organizacional mais ampla: a instituição escolar. E cabe destacar o papel da escola enquanto provedora das condições físicas e materiais necessárias ao trabalho pedagógico com o aluno cego, bem como para conscientizar e organizar adequadamente o papel desempenhado pelo professor da classe regular em equilíbrio e consonância com o professor especialista na sala de

recursos, já que a função do professor de AEE é elaborar o Plano de AEE, no qual devem constar os recursos de acessibilidade a serem utilizados no âmbito da escola e da comunidade, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e independência. Nesse sentido, o conhecimento de recursos tecnológicos disponíveis que favoreçam o aprendizado e a acessibilidade é imprescindível no processo de escolarização dos alunos cegos. Além de conhecê-los, o professor do AEE deve saber utilizá-los e orientar os professores do ensino regular quanto ao uso desses recursos na sala de aula e fora dela (DOMINGUES ET AL, 2010).

E, no caso do professor do ensino regular para com o aluno cego, algumas estratégias são elaboradas na tentativa de incluí-lo nas atividades em sala de aula, a exemplo das atividades realizadas em duplas ou trios, e, como apresentado nos discursos acima, o leitor humano se faz sempre necessário para auxiliar no desenvolvimento dessas estratégias. No entanto, o professor precisa conhecer as particularidades de cada instância mediadora de leitura; e, no caso do leitor humano, precisará levar em consideração algumas habilidades que devem se fazer presentes nos leitores, tais como: cuidados com a velocidade, tempo, dicção, altura da voz e tonalidade das palavras (MOREIRA, 2005). Habilidades essas que nem sempre se farão presentes em todas as pessoas que estudam com o aluno cego e que, portanto, precisam ser consideradas no momento da divisão e escolha dos grupos, afinal, ainda de acordo com Moreira (2005), a preferência por um leitor específico se dá levando em consideração o atendimento a algumas dessas habilidades. Quando o participante afirma que prefere os que falam mais “entendido”, entra aqui a questão da boa dicção, e, quando prefere que leiam mais devagar, relaciona-se aos cuidados com a velocidade durante a leitura.

Outro entrevistado também toca nesse ponto da preferência em relação aos possíveis leitores: “eu gosto mais quando uma senhora lá da sala lê pra mim, parece que ela lê com mais gosto”. Neste sentido, destaca-se a questão da dedicação por parte do leitor, afinal, assumida a posição de leitor humano, deve-se estabelecer uma relação entre o aluno cego e o leitor, que precisa ser de empatia, respeito, diálogo, favorecendo o gosto pela leitura e a apreensão dos conteúdos.

Essa relação de respeito também precisa se fazer presente, sobretudo, quando, em provas de concurso, os cegos fazem a solicitação para realizar a prova com o auxílio de um leitor profissional. A esse respeito, destaca-se o seguinte discurso: “quando vou fazer prova, eu prefiro solicitar o leitor, porque se eu for ter que ler tudo em braile, vai

demorar mais, e também porque tem pergunta que tem figura no meio”. Esse discurso torna-se interessante por trazer consigo a questão da inclusão e autonomia do sujeito cego. Afinal, se tiver algum cego que prefira realizar a prova em braile, como isto seria possível, já que, em determinadas questões, encontram-se presentes elementos gráficos? Sendo assim, de que adianta garantir um percentual de vagas para os deficientes visuais, na tentativa de propor uma ação inclusiva, se os meios para os cegos alcançarem essas vagas encontram-se perpassados por atitudes excludentes, a exemplo da presença de imagens nas provas? Afinal, mesmo o cego que venha a fazer a opção em realizar a prova através do braile, também necessitará do auxílio de um ledor, já que as provas em geral têm elementos gráficos. Caberia, portanto, levar em consideração essas diferenças, para que as provas, de fato, sejam inclusivas, ou seja: sem elementos gráficos.

Cabe ainda ressaltar algumas afirmações interessantes quanto à presença dos ledores nas provas de concurso: “quanto você solicita ledor, tem que ficar um fiscal do lado, pra não deixar que o ledor dê a resposta. É chato, tem gente mesmo que evita de pedir. Mas eu ainda prefiro pedir”; “e quando a voz do ledor é insuportável? (risos). Era bom que a gente pudesse escolher o ledor”. Portanto, percebe-se que, de fato, o ledor humano garante a universalidade e auxílio à formação profissional, porém, os cegos têm os seus requisitos nas escolhas dos ledores, o que vem a ser importante chamar a atenção para algumas técnicas da leitura, que, no contexto dos cegos, podem ser positivas, adaptadas ou em um caminho de estratégias oposto ao que a literatura recomenda: a voz deve ter uma altura média, ritmo regular, com variações conforme a ambiência. Os recursos gráficos e fotografias devem ser decodificados com detalhes, bem como as notas de rodapé. Alguns sinais de pontuação, como aspas, parênteses, travessão, devem ser lidos de forma a expressar os destaques do texto, entre outros aspectos (MOREIRA, 2005).

Esses cuidados, entretanto, tomados ou não, combinam-se com as características e história pessoal dos ledores e leitores cegos, resultando numa prática de leitura que comporta variadas nuances, a depender da natureza das relações entre os sujeitos envolvidos, afinal, de acordo com Martins (2008), essa relação entre os participantes e os objetivos da leitura a ser realizada são aspectos que devem ser levados em consideração no uso dos gêneros textuais. E, de fato, é na relação entre os sujeitos envolvidos que essas técnicas podem sofrer modificações, a depender da preferência de cada leitor cego, o que pode ser expresso nas seguintes falas: “o jeito de ler vai depender do tipo de texto, porque tem texto mesmo que é tão complicado que eu prefiro

que o leitor vá mais devagar, já tem texto mesmo que eu peço pra pular logo pro último parágrafo.”, “eu não gosto muito quando a pessoa vem cheia “gueri-gueri”, toda certinha, afinal, nenhuma leitura é da mesma forma.”

Nos discursos acima fica evidente que os modos de leitura irão depender do tipo de texto que será lido pelos leitores, nesse sentido, vale destacar que os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular, e cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, já que, a título de exemplificação, uma notícia não pode ser lida da mesma forma que se lê uma piada, um artigo científico ou uma carta. Dessa forma, os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social” e eles são orientadores da compreensão. Fato este que faz com que o cego imprima o seu modo de leitura nos leitores a depender do gênero em questão (MARCUSCHI, 2008; BRONKART, 1999).

Silva (2013) afirma que o leitor passa a ser um mediador essencial entre o autor e o leitor, ou seja, a apreensão do texto escrito em uma relação direta entre leitor e autor é bem diferente da leitura intermediada pelo leitor, pois que as falas, as vozes dão um outro “tom” que predispõe a recepção dos que ouvem uma leitura, porém, em muitos casos, os leitores cegos mediam essa leitura através dos direcionamentos que propõem aos leitores durante tal atividade. Nesse sentido, nessa relação leitor/leitor cego cabem adaptações dos sujeitos nas suas preferências por melhor compreensão: a leitura pode ser mais acelerada em determinadas passagens, mais delicada, com pausas etc, porque cada texto tem sua forma de ser lido, não sendo universal o modo de leitura, uma vez que a forma de um texto, isto é, a sua composição textual, atua como um veículo de mediação do seu conteúdo. Isto tem uma importante e fundamental implicação: a de que diferentes instrumentos de mediação implicam em processos de compreensão textual diferenciados. A título de exemplificação: a compreensão de uma narração, de um diálogo teatral ou de um filme no cinema não se apoia nos mesmos esquemas, uma vez que estes não têm o mesmo objetivo, as mesmas regras de informação e de controle, e nem as mesmas variáveis operatórias (FÁVERO; TRAJANO, 1998; FÁVERO, 1995)

E, em relação às intervenções que podem ou não serem realizadas durante a leitura, há os que afirmaram que não gostam que os leitores fiquem “dando opinião sobre o assunto”, e os que afirmam que “é bom ler com quem entende do assunto, porque durante a leitura mesmo do material, a gente já vai debatendo sobre o que foi dado no artigo.”. O que, a partir desses discursos, coloca em discussão a necessidade ou não de que o material seja lido por alguém que tenha entendimento específico sobre o

assunto, como aponta a literatura da área (MOREIRA, 2005; MORAES, 2014), e, especialmente, que isso depende da pessoa cega, de seus modos de leitura e da relação que se estabelece entre leitor-texto-pessoa cega.

Já em relação ao detalhamento dos elementos gráficos, parece haver conformidade em relação à importância do leitor humano para a descrição desses elementos, o que será detalhado no núcleo de significação a seguir.

2. “Nunca vai deixar de existir, afinal de contas, como a gente vai ter acesso às imagens?”

Em relação à presença de elementos gráficos, foi unanimidade a avaliação do leitor humano como única instância que propicia ao sujeito cego a oportunidade de ter acesso a qualquer tipo de elemento gráfico que se faça presente em algum material de leitura na modalidade escrita. O que, aliás, apresenta-se como uma das grandes limitações do leitor digital e do Sistema braile, já que ambos não possibilitam tal acesso (PEREIRA, 2012; BRASILMEDIA, 2008).

Portanto, o leitor humano vem a resolver essa dificuldade, já que, de acordo com os entrevistados: “[...] se o texto tiver alguma imagem, é só com alguém que eu vou conseguir saber o que tem lá”; “ler em braile é muito bom, mas, o que complica mesmo é quando o texto tem alguma imagem, ou tabela, porque aí não tem como ter acesso com o braile”; “se tiver alguma imagem... só com alguém descrevendo...”; “com imagem é difícil, porque nesse caso você sempre, sempre terá que pedir ajuda a alguém, por mais independente que você seja!”, “se tiver imagem, só mesmo com alguém pra lhe dizer o que é que tem.”

Outros discursos ainda confirmam a importância do leitor humano como recurso acessível ao elemento gráfico: “rapaz, é complicado quando tem imagem, ainda mais quando essa imagem não for fácil de descrever”; “e quando tem tabela? Ou você lê só a descrição da tabela, ou você tem que, infelizmente, recorrer à ajuda de alguém... e lá cai você novamente na dependência de alguém... se bem que, é tão ruim de entender essas tabelas, que é melhor mesmo a pessoa só ler mesmo a descrição.”; “nem através do braile e nem com o computador, eu nunca consigo ter conhecimento da imagem que tem no documento original”.

Os discursos citados vêm a representar um benefício de leitura que parece ser alcançado apenas através do leitor humano, o que faz desta instância um meio sempre necessário e útil aos leitores cegos, que, mesmo preferindo realizar a leitura através do leitor digital ou do sistema braile, sempre necessitarão recorrer ao complemento oferecido pelos leitores humanos. No entanto, cabe uma reflexão no que diz respeito ao conteúdo dessas imagens. Afinal, quando uma imagem é simples, por exemplo, uma fotografia de uma paisagem com uma árvore, um rio e o sol, a sua descrição se dá sem problemas, no entanto, quando se trata de uma imagem, por exemplo, ilusionista, portanto, mais complexa, como tal descrição seria possível? Será que qualquer pessoa poderia exercer o papel de leitor humano? Nesse sentido, para superar essa dificuldade, os leitores precisam de uma formação específica, o que poderia ser alcançada através da participação nos cursos de audidescrição, já que tem como objetivo, preparar os leitores para realizarem a descrição de qualquer tipo de elemento gráfico, realizando experiências e os capacitando para possibilitar ao cego o acesso à variedade de elementos gráficos existentes em todos os contextos, inclusive o educacional.

No contexto educacional, há o trabalho com uma diversidade de gêneros em sala de aula (MARCUSCHI, 2005; 2008) e no ensino superior um dos gêneros que provavelmente se fará presente, é o artigo científico, e, em questão de elementos gráficos, tal gênero, muitas vezes virá acompanhado de tabelas, gráficos, dentre outros. Assim como a notícia, que, em alguns casos, virá com uma fotografia para ilustrar o acontecimento relatado. Dessa forma, deverá o cego sempre recorrer à ajuda de um leitor humano? Esse aspecto relacionado à dependência do leitor, será discutido no próximo núcleo.

3. “Você tem que se adaptar aos horários dos leitores, ou, pedir para gravar”.

O fato referente à dependência do outro para realizar a leitura, apresentou-se significativamente na fala dos entrevistados. Parece que existe na instância do leitor humano uma ambiguidade em relação à importância do leitor no acesso à leitura do leitor cego, já que esta instância revela-se propiciando um grande benefício, no caso: o acesso a qualquer gênero textual, mesmo contendo imagens; e uma grande limitação: a dependência do horário do outro e, especialmente, a própria necessidade desse outro

para realizar tais leituras. Isso é o que se revela nos seguintes discursos: “É muito ruim você depender de alguém, até mesmo pra poder lê”; “É muito bom quando você tem alguém disponível pra ler pra você, mas, você tem que se organizar pra se encaixar nos horários da pessoa”; “Nem sempre a pessoa vai ta disponível na hora que você quer”; “Você tem que organizar suas coisas de modo a bater com o horário do ledor”.

Os discursos citados mostram a necessidade de organização dos horários e de adaptação, novamente, a uma realidade de dependência, já que, com o objetivo de garantir a leitura através do ledor humano, será sempre necessária a presença e colaboração do outro, o que, para os entrevistados, apresenta-se como uma limitação. Limitação esta que parece estar relacionada à própria questão da deficiência, já que a limitação física acaba impondo barreiras físicas e sociais, que, nesse caso específico, refere-se à dependência que muitos querem vencer (VYGOTSKY, 1934/1997; VEER; VALSINER, 1999). Sendo assim, a necessidade de se reorganizar para poder ter acesso à leitura, vem a colocar em foco justamente essa questão do ser dependente, o que, para muitos cegos, torna-se algo negativo.

No entanto, essa dependência também é compreendida não como algo estritamente relacionado à deficiência, mas, à falta de desenvolvimento de capacidades, sejam elas em pessoas com ou sem deficiência, o que pode ser exemplificado com o seguinte discurso: “Eu sei que a gente tem que organizar muito bem os horários pra poder combinar com o do ledor, mas, veja bem: na verdade, isso é assim em tudo, porque, veja: até vocês mesmo que enxergam, vocês dependem de alguém pra traduzir um texto que seja em inglês, ou, eu uma língua que vocês não dominem, e, é lógico que o tradutor lá não vai ta esperando por você na hora que você bem entender... esperando não! Disponível. Então é assim”. Percebe-se que o entrevistado já apresenta um raciocínio mais global, estendendo a dependência do outro também para a população em geral, que, na verdade, sempre haverá contextos específicos em que essa relação de dependência existirá, não sendo algo restrito à deficiência visual.

Outra relação de contradição referente aos cegos que categorizam como negativo a dependência quanto ao ledor humano, é encontrada no seguinte discurso: “muitos cegos que conheço gostam que alguém leia pra eles, mas, acham retrógrado isso de depender de alguém para ler, mas, se a gente parar pra pensar, isso também aparece no braile e no leitor de tela. Porque o braile, você só vai ter acesso se pedir para alguém transcrever pra você... e isso demora, gasta e, muitas vezes, é inacessível. E o leitor de tela? Primeiro, que você vai depender de alguém pra comprar o computador pra você,

ou alguém pra digitalizar os textos pra você, ou até de alguém pra colocar o material no seu *pen-drive* ou diretamente no computador e, segundo que, você sempre vai precisar de energia, ou, da Internet, que, sinceramente, quanto mais você precisa, mais ela cai.”

Sendo assim, parece que, enquanto seres humanos, haverá sempre a dependência de algo ou alguém. Afinal, a dependência de energia não é exclusiva para os cegos, assim como, pedir para alguém colocar algo no *pen-drive* se apresenta também para aqueles que não dominam esses conhecimentos. Ou seja, encontra-se dentro da mesma perspectiva do discurso anterior: a questão da dependência relacionada com a falta de capacidade sobre algo, e não exclusivamente em relação à deficiência. E em relação aos cegos, em todas as instâncias, a independência será relativa, já que estará sempre perpassada pela questão da capacidade (VYGOTSKY, 1998; OLIVEIRA, 1993).

Fica evidente também a questão da dependência física – de recursos, que é ressaltada no leitor digital (o computador, a energia) e no braile (o material impresso). O que, talvez revele, na verdade, uma dependência maior atribuída a essas duas instâncias, e não mais ao leitor humano, que depende apenas do outro (dependência social), já que tanto o braile com o leitor digital, de acordo com o discurso descrito anteriormente, encontram-se subordinados a dois tipos de dependência: a física e a social, o que tornaria o cego dependente duas vezes.

O que de fato, percebe-se, analisando os discursos acima, é que, as três instâncias mediadoras de leitura trazem consigo, mesmo que indiretamente, a questão da dependência, seja ela física ou social. E, no caso do braile e do leitor digital, essa dependência se apresenta duplamente. Fato interessante já que contraria o que afirmam Sonza, Santarosa e Conforto (2008), pois discutem a questão dos leitores digitais ressaltando apenas a independência propiciada por essas instâncias, afirmando que, com a utilização desses leitores, os cegos não mais precisariam depender de outros para obter uma informação comum que consideram um direito adquirido, tais como: jornais, revistas, declarações bancárias, transcrições escolares etc. A título de exemplificação, quando os alunos cegos queriam matricular-se em uma universidade, eles tinham que contar com a ajuda de outros. Atualmente, com o leitor de telas, esses alunos são capazes de usar a Internet em muitas universidades. Esta nova capacidade lhes proporciona um maior grau de independência que anteriormente era impossível obter.

E, no caso da dependência social atribuída ao leitor humano, esta se apresenta de duas maneiras, não apenas como a dependência em relação aos horários, mas também, no que se refere ao tipo do conteúdo lido. Afinal, em muitos discursos, apareceu a

questão da restrição quanto ao material de leitura. Primeiro porque, de acordo com Túlia, 20 anos: “não é todo mundo que vai saber ler bem um texto com imagem”. Como também: “Eu não vou dar para alguém lá da igreja ler um texto sobre homossexualismo, tem gente que ia ficar passada ou ia mesmo era se negar a ler!” (Jurema, 32 anos), “minha mulher mesmo odeia que eu peça pra ela ler pra mim a página de esportes no jornal” (Emídio, 39 anos); “o povo lá da igreja odeia essa novela das oito... como é? Amor à Vida. Por isso mesmo que jamais eu ia pedir para o povo ler a parte de resumo das novelas. Eu mesmo acho isso uma besteira.” (Rebeca, 32 anos).

Portanto, surge a discussão sobre o critério de seleção para a escolha dos leitores humanos, já que não seria qualquer pessoa que estaria apta a realizar um tipo de leitura específica, em especial, quando esta se trata de um assunto polêmico ou algo mais específico de algum tipo de formação. O que pode ser expresso pela seguinte relação: o leitor humano é acessível para todos, no entanto, os conteúdos não são para todos os leitores humanos. Ou, acessibilidade total do leitor humano versus limitação de conteúdos para cada leitor humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o intuito de responder ao objetivo geral desta pesquisa, foram elencados alguns objetivos específicos, a saber: 1) Averiguar as experiências de leitura, o acesso e a utilização das três instâncias mediadoras de leitura por cegos de diferentes níveis de formação; 2) comparar a natureza da compreensão textual de cegos de diferentes níveis de formação frente às notícias tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital; 3) verificar a natureza das inferências geradas pelos cegos de diferentes níveis de formação frente às notícias tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura. Portanto, os principais resultados serão apresentados seguindo-se a ordem destes objetivos.

Tendo em vista o primeiro objetivo, foi observado que a utilização das três instâncias mediadoras de leitura apresentou restrições de natureza interna, determinadas pelas próprias características das instâncias, e restrições de ordens externas. No que diz respeito ao braile, foi constatado como restrição interna o cansaço que esta leitura gera, e como restrição externa, notou-se a dificuldade ao seu acesso devido à carência de materiais em braile. No entanto, se tais materiais estivessem amplamente disponíveis, os cegos teriam mais facilidade para ter acesso às leituras através dessa instância, pois, de acordo com os entrevistados, seria o braile que possibilitaria uma maior independência e autonomia quanto à escolha do material a ser lido, inclusive quanto ao horário e local para realizar a leitura, independência esta alcançada através da alfabetização, ficando a única exceção restrita aos materiais que dispusessem de elementos gráficos.

Tratando-se do leitor digital, a restrição quanto às imagens também foi observada, no entanto, outras limitações foram constatadas, estas relacionadas basicamente ao custo, a saber: necessidade de investimento em Internet, compra de equipamentos, instalação de softwares para leitura de tela, acessórios complementares, como caixas de som, teclado em braile, fone de ouvido, dentre outros; e aumento no gasto de energia. Outra restrição se apresentou relacionada ao fato de não se poder acessar em qualquer hora e lugar, devido à inconveniência em transportar o equipamento e à necessidade do uso da energia e de um ambiente seguro, apresentando-se como uma restrição de origem interna e externa.

Porém, o leitor digital apresentou muitos benefícios, sendo os principais: melhoria na socialização dos cegos, já que, através da inserção no mundo virtual eles estão se utilizando de caminhos diferentes para possibilitar o alargamento das fronteiras sociais através da adaptação e compensação social defendida por Vygotski (1934/1997), pois, como o braile oferecia poucas possibilidades de socialização, já que era acessível apenas ao grupo específico de cegos, o leitor digital vem superar esse cenário, sendo esta inclusão apresentada como possibilidade de participação em grupos virtuais, melhoria dos estudos e consequente inserção no mercado de trabalho. Outro benefício se dá, principalmente, quando comparado ao braile, já que, ao contrário deste, o leitor digital propicia um menor tempo para a integralização de uma leitura e vem possibilitar aos cegos o acesso a uma diversidade de materiais, de todos os tipos e gêneros textuais, excetuando-se, aqueles constituídos estritamente ou majoritariamente pela linguagem imagética.

Quanto à limitação relacionada aos elementos gráficos, tal limite pode ser superado através da utilização da terceira instância: o leitor humano, que, aparece como sendo a única forma de acesso a tais elementos, através da audiodescrição, destacando-se também pela universalidade de acesso, já que não requer investimentos em equipamentos e/ou materiais em braile. No entanto, apresenta-se com a instância que confere ao indivíduo cego um maior nível de dependência, já que sempre necessitará do outro para ter acesso às leituras.

Percebe-se, assim, que as três instâncias conferem certa dependência, seja ela física ou social, ao indivíduo cego, e que isto não está exatamente ligado à questão da deficiência, mas ao não desenvolvimento de certas capacidades, o que está diretamente relacionado a cada indivíduo ou à ideia de que os seres humanos estão sempre dependendo dos outros.

Ademais, percebe-se que cada instância carrega benefícios e limitações, ficando a escolha por cada uma, seja o braile, o leitor digital ou o leitor humano, vinculada às necessidades específicas de leitura e ao contexto em que cada leitor cego encontra-se inserido. O contexto sócio histórico apresenta-se com tamanha relevância, já que a população pesquisada, inserida em um contexto no qual a tecnologia está bastante presente e acessível, utiliza-se com maior frequência do leitor digital, e a partir desse uso, com seus respectivos ramos: ambientes virtuais, redes sociais, grupos de estudo e pesquisa virtuais, dentre outros, têm despertado nos cegos o gosto pela leitura.

Independentemente do contexto, trazendo aqui os benefícios quanto à natureza

de cada instância para o desenvolvimento da leitura e compreensão textual, tem-se que o braile é o único que favorece a independência alcançada pela alfabetização; o leitor digital pelo acesso ilimitado a tipos e gêneros textuais, que são destacados como um dos determinantes da compreensão; e o leitor humano propicia o acesso aos elementos gráficos, que são complementares ao texto escrito.

Em relação ao segundo objetivo, foi constatado que a natureza da compreensão textual dos cegos frente às notícias, tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura, não variou muito entre as três instâncias. Observando-se o desempenho dos participantes nas perguntas de números 1, 2, e 3 (1- qual é o assunto tratado na notícia?; 2- qual o objetivo da notícia?; 3- por que você acredita que este seja o objetivo da notícia?), pelo caráter dessas perguntas, uma resposta para ser classificada como completa, exigiria apenas a ativação das informações explícitas e o domínio da estrutura textual do gênero notícia, pois, encontravam-se diretamente relacionadas ao título dado às notícias; constatou-se que o índice de respostas categorizadas como completas representou a maioria.

Porém, ressalta-se que para as perguntas 4 e 5 (que, respectivamente: diz respeito ao entendimento global ou inferencial que cada participante teve; e está relacionada à apreensão da intenção do autor das notícias), considerando a instância braile, não houve a ocorrência de respostas categorizadas como inadequadas, levando em consideração os três níveis de formação apresentados (concluintes do ensino médio e/ou técnico; universitários e ensino superior completo). Verificou-se que todas as respostas ficaram concentradas nas categorias completa – centrada na estrutura textual, nas informações explícitas e implícitas; e incompleta – centrada em um ou dois elementos da malha textual. Esta constatação pode estar relacionada a um dos benefícios do braile, já que comparado às outras instâncias, ele se traduz como a forma de leitura que possibilita ao cego uma maior independência, pois, permite a interação direta leitor/texto, uma relação direta do leitor com o autor, permitindo ao cego focar mais nas informações textuais, diminuindo, dessa forma, a interferência das impressões que um texto lido, por exemplo, através do leitor humano, poderiam gerar, como também a ocorrência de equívocos, já que, através do braile, o cego pode retomar a leitura das partes que não foram entendidas mais facilmente, avançando ou retornando em cada parágrafo com mais destreza e naturalidade. Algo que favorece o processo de compreensão textual e que, no que se refere aos participantes desta pesquisa, foi observado apenas quando utilizaram o braile.

Em relação à natureza das inferências geradas pelos cegos de diferentes níveis de formação, referente ao terceiro objetivo, foi observado que nas respostas dadas às perguntas de número 1, 2 e 3, pelo fato de estarem diretamente relacionadas às informações textuais, neste caso, as informações presentes nos títulos das notícias, em todos os protocolos de compreensão, para cada instância mediadora de leitura (o braille, leitor digital e leitor humano), dos 27 participantes, não houve a elaboração, por nenhum cego, de inferências de base contextual. Fato este relacionado ao gênero textual escolhido, a notícia, já que, pela caracterização deste gênero, sua compreensão estaria mais focada nos elementos do acontecimento mencionado no próprio texto, remetendo à ideia de que o gênero determina a compreensão textual. Isto também foi encontrado em outro estudo, que teve como objetivo analisar a compreensão de leitura do gênero tiras de quadrinhos, sendo este realizado com alunos videntes, do Ensino Fundamental da Rede Pública do Jaboatão do Guararapes – PE. Os resultados apontaram os principais tipos de inferências utilizados: inferências associativas, de base textual, sendo estas, de um modo geral, relacionadas às ações dos personagens; e de base contextual avaliativa, referente aos estados emocionais e às causas das ações dos personagens, e às práticas experienciais (SILVA, LIMA, FERREIRA, 2009, apud SANTOS e FERREIRA, 2010). O que demonstra que a natureza das inferências varia de acordo com a composição e exigências do gênero textual em questão.

Desta forma, a partir dos resultados mencionados, percebe-se que o nível de formação não influencia a compreensão textual dos cegos, estando esta relacionada às experiências de cada um com as três instâncias apresentadas, e ao contexto e história de leitura vivenciados por cada indivíduo, incluindo, portanto, o acesso aos gêneros textuais. Sendo assim, já que o gênero determina a natureza das inferências geradas, sugere-se a realização de outros estudos tendo como base a mesma população, porém, abordando outros gêneros textuais, e, se possível, um maior número de sujeitos, na tentativa de generalizar os achados encontrados.

Ademais, a partir dos resultados discutidos, ressalta-se a importância do conhecimento acerca das particularidades de cada instância mediadora de leitura para os cegos, a fim de melhorar a inserção destes leitores no universo textual e social, e, especificamente, no âmbito educacional, pois, conhecendo os benefícios de cada instância, os educadores poderão adaptar os seus métodos e materiais trabalhados em sala de aula, atendendo às necessidades de cada indivíduo cego, e, conseqüentemente,

propiciando uma melhoria no desenvolvimento desta população, promovendo, desta forma, avanços significativos no acesso à informação.

Ainda em relação ao âmbito educacional, ficou evidente a falta de uma adaptação visando à efetiva inclusão dos alunos cegos por parte da instituição escolar, tanto por parte do corpo docente como da própria estrutura física da escola que não oferece aos professores as ferramentas necessárias para as transcrições dos materiais para o braile, algo que se apresenta como um direito garantido aos cegos, mas que não está sendo atendido, devendo o cego recorrer às outras instâncias mediadoras de leitura, e sendo o professor, muitas vezes, o principal leitor humano, mesmo que, em muitas ocasiões, não leve em consideração as técnicas necessárias ao bom leitor atreladas às preferências dos estudantes cegos em cada contexto específico de leitura, destacando-se o gênero textual a ser lido.

Quanto às possíveis implicações e inovações educacionais, sugere-se à realização de pesquisas interdisciplinares, em conjunto com as ciências computacionais no sentido de propor avanços no que diz respeito à utilização dos leitores digitais, no intuito de desenvolver um software que seja completo na realização da leitura das informações disponíveis em tela. De modo que, por exemplo, existisse um link em que o sujeito cego pudesse clicar e obter a descrição dos elementos gráficos presentes nos materiais, descrição essa realizada anteriormente por um audiodescritor e incorporada ao documento, possibilitando, dessa forma, total independência e autonomia na seleção e realização das leituras nos mais diversos contextos. O que poderia, inclusive, modificar mais uma vez, o grau de dependência, a utilização, a preferência e as restrições de cada instância, neste caso, o leitor digital, que, a partir desse novo contexto, apresentaria mais benefícios no que se refere a não mais necessitar da complementaridade do leitor humano para auxiliar o acesso às imagens.

Outra sugestão seria a de incorporar nos tablets oferecidos pelo Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação, a adaptação desse recurso tecnológico (o tablet ou, em alguns casos, o notebook) para os estudantes cegos, de modo que, por exemplo, o teclado já venha em braile e o computador tenha um software de leitura de tela instalado, o que favoreceria a junção de duas instâncias mediadoras de leitura: o braile e o leitor digital.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.M.J., OZELLA, S. Núcleos de Significação com Instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 26 (2), 2006.
- AGUIAR, W.M.J., OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. Bras. Est. Pedag.** Brasília, v. 94, p.299-322, 2013.
- AIMARD, P. **O surgimento da linguagem na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ALMEIDA, J. J. G. **Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais**. 176 f. Tese de Doutorado em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- ARAÚJO, A.P. **Braille**, 2013. Disponível em: <http://www.infoescola.com/portugues/braille/>. Acesso em 02 de Fevereiro de 2014.
- BALLESTERO-ÁLVAREZ, J. A. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos**. 130f. Dissertação de Mestrado em Artes Plásticas, Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BARBOSA, J. P. **Notícia**. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: relatar).
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BORGES, J. A. **O que é o Dosvox**. Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>. Acesso em 13 de Agosto de 2008 às 10:13h.
- BOAS, L.L.V. **Compreensão textual de alunos cegos com o domínio do Braille**. Dissertação de Mestrado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010
- BOAS, L.L.V.; FERREIRA, S.P.A. A compreensão textual por estudantes cegos congênitos: o gênero crônica. In: **Leitura & Escrita: a sua aprendizagem na teoria e na prática**. Curitiba: Juruá, 2014
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 10 de Julho de 2012 às 11:16h.

BRASIL. **Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria319.pdf>. Acesso em 10 de Julho de 2012 às 12:10.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01 de Março de 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais:** espaço para atendimento educação especializado. Brasília, 2006.

BRASILMEDIA, **Deficiência visual: Cegueira,** 2008. Disponível em: <http://www.brasilmedia.com/Cegueira.html#limitations>. Acesso em: 03 De Fevereiro de 2014.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª Edição. São Paulo. EDUC. 1999

BRUNS, M.A.T. **Sexualidade de Cegos.** Editora Átomo, 2007.

BUENO, G.A. **Teste da eficiência de um manual para treino de orientação e mobilidade de cegos.** Tese de doutorado. São Paulo: IPUSP, 1988.

BUENO, G.A. Teste da eficiência de um manual para treino de orientação e mobilidade de cegos. **Nossos Meios RBC**, Dezembro, 2001.

CAMARGO, E.P.A. **O ensino de Física no contexto da deficiência visual:** elaboração e condução de atividades de ensino de Física para alunos cegos e com baixa visão. 272f. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CANDIDO, S. **Braille Virtual** - software para um normovisual aprender braille, 2007. Disponível em: http://www.lerparaver.com/aprender_braille. Acesso em 08 de Abril de 2011 às 14:11h.

CERQUEIRA, M.G.C. **Proposta de formação continuada para professores, visando a inclusão do aluno deficiente visual-cego nas escolas regulares,** 2002. Dissertação de Mestrado. Feira de Santana. Disponível em: <http://www.uefs.br/biblioteca/>. Acesso em 01 de Fevereiro de 2014.

CEZARIO, K. G. ; MARIANO, M. R. ; PAGLIUCA, L. M. F. . Comparando o comportamento sexual de cegos e cegas diante das DSTs. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 10, p. 686-694, 2008.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formato Editorial. Série educador em formação, 2001.

DER VEER, R.V; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola, 1996.

DOMINGUES, D. As Ideias, as Práticas e os Resultados em Educação Especial. In, **Nas Fronteiras da Cidadania. As Cerci's em Reflexão**, p. 8-19. Santa Maria de Lamas: Cercilândia, 1994.

DOMINGUES; C.D.A.; CARVALHO, S.H.R.D.; ARRUDA, S.M.C.D.P. Alunos com baixa visão. In: **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.3, 2010.

FARIA, M. A; ZANCHETTA, J. J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FÁVERO, M. H. O valor sócio-cultural dos objetos e a natureza sócio-cultural das ações humanas: A mediação exercida pelo meio escolar no desenvolvimento e na construção do conhecimento [Resumo]. In: GUZZO, R. S. L. (Org.), **Anais do XVII International School Psychology Colloquium e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar**, p. 57-61, Campinas: Sociedade Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 1994.

FÁVERO, M. H. A mediação do conhecimento psicológico na produção de um texto para o professor. **Temas em Psicologia**, v.1, p.11-21, 1995.

FÁVERO, M. H., TRAJANO. A. A. A. A leitura do adolescente: Mediação semiótica e compreensão textual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 14(3), 229-240, 1998.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE CEGOS – NFB. **National Federation of the blind - Publications**, 2008. Disponível em: <https://nfb.org/publications>. Acesso em 30 de Janeiro de 2014.

FERRADA, R. B. H. ; SANTAROSA, L. M. C. . A Acessibilidade através da Tecnologia Assistiva na busca de Inclusão Digital e Supercompensação da Defectologia de Pessoas com Deficiência Física. In: II Fórum de tecnologia assistiva e inclusão social da pessoa deficiente. **Anais do II Fórum de tecnologia assistiva e inclusão social da pessoa deficiente**. Belém, v. 1. p. 471-477, 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Livros em braille são distribuídos gratuitamente para todo o Brasil**, 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/1211207-livros-em-braille-sao-distribuidos-gratuitamente-para-todo-o-brasil.shtml>. Acesso em 01 de Fevereiro de 2014.

GASPARETTO, M.E.R.F.; TEMPORINI , E.R.; CARVALHO, K.L.M. O aluno portador de visão subnormal na escola regular: desafio para o professor? **Arq Bras Oftalmol**; v. 64, p.45-51, 2001.

GIRABRAILLE. **Gira – Braille**. Postagem disponível em: https://www.facebook.com/GiraBraille?hc_location=timeline. Acesso em 30 de Janeiro de 2014.

GIL, M. Deficiência visual: **Cadernos da TV Escola**. Brasília: MEC Secretaria de Educação a Distância, n.1, 2000.

GOMES, W. Apud: ROGERIO, C. In: Livro Infantil tem nova técnica em braille. **Revista Crescer**, 2013. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,ERT201910-17326,00.html>. Acesso em 01 de Fevereiro de 2014.

HAZIN, I. **Atividade matemática em crianças com epilepsia idiopática generalizada do tipo ausência**: contribuições da neuropsicologia e da psicologia cognitiva. Tese de doutorado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Livros em Braille**, 2014. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=3522>. Acesso em 02 de Fevereiro de 2014.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 5 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem** (repensando a língua Portuguesa). 5 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.V; ELIAS, V.M. Leitura, texto e sentido. In: **Leitura e compreender**: os sentidos do texto. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, L.M. **O que são redes sociais?**, 2013. Disponível em: <http://ogestor.eti.br/o-que-sao-redes-sociais/>. Acesso em 02 de Fevereiro de 2014.

LEIRIA, C. G. Uma outra história da leitura: Considerações sobre o acesso dos cegos à escrita na era das mediações digitais. In: **V Simpósio Sobre Fatores Humanos em Sistemas Computacionais. Fortaleza**, 2002.

LEMOS, F. **Ensino a distância pode ser saída para qualificar pessoas com deficiência**, 2010. Disponível em: <http://novotempo.com/noticias/2010/07/09/ensino-a-distancia-pode-ser-saida-para-qualificar-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em 02 de Fevereiro de 2014.

LERPARAVER. **A invenção do sistema braille e a sua importância na vida dos cegos**, 2005. Disponível em: http://www.lerparaver.com/braille_invencao.html. Acesso em 08 de Julho de 2008 às 09:26h.

LIMA, P. A. **A produção de estratégias de locomoção e de orientação espacial: um estudo com universitários cegos**. 188 f. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2002.

LIMA, F. J. Ensinando a reconhecer desenhos pelo tato: o efeito do treino no desempenho de pessoas cegas na nomeação de figuras examinadas hapticamente. **Anais do IV EDUCERE**, II Congresso Nacional da Área de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2005.

MAIA, T. **Orientação/Mobilidade dos indivíduos cegos** - Um mito? Uma capacidade?, 2005. Disponível em: http://www.lerparaver.com/teresa_mobilidade. Acesso em 06 de Janeiro de 2009 às 10:23h.

MAGALHÃES, M.D.C.D. **Braille semsegredos**. Belo Horizonte, sd.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MANTAON, M.T.E.; SANTOS, M.C.D.D.; FIGUEIREDO, R.V.D. (Orgs). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Universidade Federal do Ceará, 2010.

MARCUSCHI, L.A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino da língua? **Em aberto**, v.16, p.64-82, 1996.

MARCUSCHI, L.A. **O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto**. Universidade Federal de Pernambuco, 1996.

MARCUSCHI, L.A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório Final apresentado ao CNPq. Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística. Centro de Artes e Comunicação. Recife, 1989.

MARCUSCHI, L.A. Os gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO; ÂNGELA, P.(orgs). **Gêneros textuais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36, 2001.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M (org.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Palmas e união da Vitória: Kayganguê, 2005.

MARCUSCHI, L.A. **A produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, A. R. Recanto do Saber. **Nova Escola**, Ed. 221, Abril, 2008.

MELO, A.C. **Canastra de contos: livros em Braille**, 2009. Disponível em: <http://canastradecontos.blogspot.com.br/2009/05/livros-em-braille.html>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2014.

MINAYO, M .C. de S.; MINAYO, C. G. **Difíceis e possíveis relações entre os métodos quantitativos e qualitativos nos estudos dos problemas de saúde**. Rio de Janeiro: Ensp, 2001. (mimeo).

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. Vol. 9, n.3. Rio de Janeiro, 1993.

MOTTA, L.M.V.M. **Aprendendo a Ensinar Inglês para Alunos Cegos e com Baixa Visão - Um Estudo na Perspectiva da Teoria da Atividade**. Tese de doutorado, PUC, São Paulo, 2004.

MORAES, O. Centro de apoio produz materiais em Braille para escolas. Apud: RIBEIRO, V.; NATANI, R. In: **Deficiente: o andar começa pela cabeça**, 2014. Disponível em: <http://eficiente29.rssing.com/browser.php?indx=27200272&item=75>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2014.

MOREIRA, C.M. **Técnicas de leitura para leitores: os leitores deficientes visuais**, 2005 Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/01.htm>. Acesso em 01 de Fevereiro de 2014.

MORENO, T. D. J. G. **O conhecimento prévio e a referência na atividade de leitura**. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008

NOGUEIRA, J. **O que são redes sociais?**, 2010. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/tecnologia/o-que-sao-redes-sociais/45628/>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2014.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, R.F.C.D. 04 de Janeiro – Dia Mundial do Braille, 2014. Apud: GIL, M. In: Blog: **Bengala Legal**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/blog/?p=2520>. Acesso em: 01 de Fevereiro de 2014.

PEREIRA, R. C. S. P. Tecnologias assistivas e deficiência: algumas considerações. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 119-133, 2012. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2249>. Acesso em 20 de Junho de 2012.

QUEIROZ, M.A. **Como Utilizar a Bengala e o Teclado de Computador**, 2000. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/bengala.php>. Acesso em 06 de Janeiro às 11:34h.

RENNÓ, S.D.D.S. **Produção de inferências e avaliação da compreensão leitora**. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

ROGÉRIO, C. **O toque e a leitura**, 2013. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI301955-17926,00O+TOQUE+E+A+LEITURA.html>. Acesso em: 02 de Fevereiro de 2014.

SÁ, E.D. **Abrindo os olhos dos educadores, para inclusão escolar dos alunos com deficiência visual**, 2003. Disponível: <http://www.bancodeescola.com/educador.htm>. Acesso: 01 de Fevereiro de 2014.

SÁ, E.D. **Acessibilidade: as pessoas cegas no itinerário da cidadania. Nossos Meios RBC**, 2006.

SÁ, E.D.D.; SIMÃO, V.S. Alunos com cegueira. In: **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.3, 2010.

SAC, **O Sistema Braille**, 2001. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/sbraille>. Acesso em: 03 de Fevereiro de 2014.

SANDES, L.F. **A leitura do deficiente visual e o sistema Braille**. Monografia de Graduação em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia: Salvador, 2009.

SANTOS, E.D.M.; FERREIRA, S.P.A. Compreensão do gênero artigo de opinião por alunas de Pedagogia. **Póiesis Pedagógica**, v.8 (2), p. 126-143, 2010.

Secretaria do Instituto Benjamin Constant – IBC/ Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <http://200.156.28.7/Nucleus/index.php?catid=97&blogid=1&itemid=92>. Acesso em 08 de Abril de 2011 às 12:45h.

SILVA, J. F. **O sistema braille**, 2001. Disponível em: http://www.lerparaver.com/fernandes_sistema_braille.html. Acesso em 12 de Janeiro de 2010 às 09:13h.

SILVA, L.M. Qualquer maneira de ler vale a pena: sobre leituras, leitores e leitores cegos, 2013. In: **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013**

SANTAROSA, L.M.C. Telemática y la inclusión virtual y social de personas com necesidades especiales: un espacio posible en la Internet. **RIBIE – Chile**, 2000. Disponível em: <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000>. Acesso em 07 de Janeiro de 2009 às 12:45h.

SEESP. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006.

SOARES, L. **Livros têm texto e ilustrações em Braille**, 2012. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/folhinha/1142218-livros-tem-texto-e-ilustracoes-em-braille.shtml. Acesso em 02 de Fevereiro de 2014.

SONZA, A. P.; SANTAROSA, L. M. C. Ambientes Digitais Virtuais: acessibilidade aos Deficientes Visuais. In: **II Fórum de Informática aplicada a pessoas portadoras de Necessidades Especiais**, Itajaí, 2003.

SONZA, A.; SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Ambientes Virtuais Acessíveis sob a perspectiva de usuários deficientes visuais. In: **XIX Simpósio nacional de informática na educação. Anais do XIX Simpósio nacional de informática na educação**, Fortaleza, 2008.

TACINI, R.F. **A inferência na compreensão de leitura de textos jornalísticos**. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas, tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2ª reimpressão, 1934/1997.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo dois. Madri: Visor, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas**. Tomo três. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WIKCIONÁRIO, 2011. Disponível em: <http://pt.wiktionary.org/wiki/ledor>. Acesso em 07 de Março de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A:**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS CEGOS DE DIFERENTES NÍVEIS DE FORMAÇÃO****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Pós Graduação em Psicologia Cognitiva
Departamento de Psicologia
Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
Recife PE | Brasil
Fone e Fax: 55 [81] 2126 8272

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *“Efeito de três instâncias mediadoras de leitura para a compreensão textual do gênero notícia com cegos de diferentes níveis de formação”*, que visa, de modo geral, verificar o desempenho na compreensão textual de cegos com diferentes níveis de formação frente a três notícias em três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital e mais especificamente averiguar o percurso de leitura, o acesso e a utilização das três instâncias mediadoras de leitura pelos cegos de diferentes níveis de formação; comparar o desempenho na compreensão textual de cegos com diferentes níveis de formação frente as notícias, tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital e verificar a natureza das inferências geradas pelos cegos universitários frente aos artigos científicos tendo-se as três diferentes instâncias mediadoras de leitura: o braile, o leitor humano e o leitor digital.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na participação em uma entrevista e três sessões de compreensão textual. A entrevista abordará perguntas que contemplem os seguintes temas: o significado da leitura, a preferência em relação aos diversos tipos e gêneros textuais, a forma de trabalho com os textos em sala de aula, o contato com as três instâncias mediadoras, as vantagens/desvantagens de cada instância, a preferência de determinada instância e o porquê dessa preferência. A atividade de compreensão consistirá em responder a perguntas inferenciais sobre três notícias escolhidos, a saber: “Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa.”, “Diácono é preso acusado de estuprar menina de 14 anos em Sorocaba”, e “Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids.”. A entrevista e as sessões de compreensão serão realizadas individualmente e gravadas em áudio.

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa. Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento. Tenho consciência ainda que os riscos do ponto de vista psicológico são mínimos, como por exemplo, constrangimento e desconforto pessoal em situação de entrevista e de sessão de compreensão textual; contrapondo-se aos benefícios que são superiores, uma vez que, conhecendo mais a respeito da história de leitura e compreensão textual em cegos de diferentes níveis de formação, tendo em vista a notícia, gênero este amplamente utilizado na rotina

universitária e também mais geral, como também, as três instâncias mediadoras de leitura atualmente disponíveis para os cegos, podem-se realizar inferências sobre a melhor forma de ter acesso às notícias, como também, a necessidade de inclusão de determinadas instâncias na rotina acadêmica e geral, de modo a propiciar um acesso mais adequado aos textos, tanto os do contexto universitário, como aqueles de circulação mais ampla. Com isso, pode-se ampliar a inserção do cego no mundo letrado e ter conhecimento dos tipos de instâncias que possibilitam uma leitura mais rápida, porém, com maiores atribuições de sentido, tendo em vista a natureza das inferências geradas para cada tipo de instância, podendo-se, desta forma, atuar de maneira mais precisa e assertiva, procurando privilegiar as necessidades de leitura específicas, tanto no âmbito educacional, como no social, de uma forma mais ampla, já que, quanto maior a variedade de instâncias mediadoras de leitura, menores serão as barreiras impostas à atuação e plena inserção do cego na sociedade.

Autorizo para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados durante as sessões de entrevista e de compreensão textual; sabendo que os protocolos ficarão à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação do participante.

Os dados serão arquivados na sala 126, ligada ao Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais, no Centro de Educação da UFPE, sob a responsabilidade da Professora Sandra Patrícia Ataíde Ferreira; e serão destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

A devoluta dos resultados acontecerá individualmente, em local e hora acordados antecipadamente pelos participantes, que serão contatados pessoalmente, por telefone ou e-mail.

As pesquisadoras responsáveis por esse projeto são **Sandra Patrícia Ataíde Ferreira** e **Ludmilla Lima Vilas Boas** que poderão ser contatadas, respectivamente, nos seguintes endereços: Av. Acadêmico Hélio Ramos, S/N, Cidade Universitária, 50670-901, Recife-PE, Fone/Fax: (81) 2126. 8323; Rua Esperanto, 449, apt 904, Ilha do Leite, Recife-PE, Fone: (81) 9992. 0585.

Data: / /

Nome do participante:

Assinatura do responsável:.....

Assinatura do participante:.....

1^a. Testemunha:

2^a. Testemunha:

Profa. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Ludmilla Lima Vilas Boas

APÊNDICE B:**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Nome do participante (iniciais): _____ **Escolaridade:** _____

01. O que você entende por leitura?
02. O que a leitura representa em sua vida?
03. O que você costuma ler? Quais destas leituras mais te agradam?
04. Quais os tipos de texto que você já teve contato depois que ingressou na faculdade?
05. Dentre esses tipos, qual lhe confere uma maior dificuldade de compreensão/acesso?
06. Como esses tipos são trabalhados em sala de aula?
07. Como é, ou foi a sua experiência de leitura auxiliada por um leitor?
08. Quais seriam as vantagens e/ou desvantagens de realizar a leitura com o auxílio de um leitor?
09. Como foi o seu primeiro contato com a leitura em braile?
10. Quais as vantagens/desvantagens da leitura em braile?
11. Quando se deu a sua primeira experiência com o software de leitura para cegos?
12. Você teve alguma dificuldade em aprender a utilizar os comandos do software?
Por quê?
13. Quais as vantagens/desvantagens do uso do software de leitura?
14. Quando trata-se de elementos gráficos, do tipo: tabelas, quadros, imagens, etc, você prefere obter essas informações através do leitor, do braile, ou do computador? Por quê?
15. Na leitura, de um modo geral, qual recurso você acha que propicia uma melhor compreensão? Por quê?
16. Qual tem sido o recurso de acesso à leitura que você mais se utiliza na sua rotina de estudos e/ou lazer? Por quê?

Apêndice C: Organização dos Indicadores e Pré-indicadores da instância braile

Pré- indicadores	Indicadores
<p>1) Pouco incentivo dos familiares;</p> <p>2) Dificuldade em treinar o braile, devido ao desconhecimento por parte dos familiares mais próximos;</p> <p>3) Os professores da sala regular não sabem braile;</p> <p>4) Os professores da sala especial não possuem um método dinâmico para o ensino do braile.</p> <p>5) Muito incentivo do pessoal que faz parte da igreja;</p> <p>6) Apoio da Associação Pernambucana de cegos (APEC) e do Instituto dos cegos;</p>	<p>1) Falta de preparo dos professores e dos familiares em relação ao ensino do braile;</p>
<p>7) Através do braile se dá a inclusão;</p> <p>8) Só se alfabetiza através do braile;</p> <p>9) Só aprende ortografia se souber o braile;</p> <p>10) Através do braile, o sujeito escolhe a própria leitura e o momento para realizá-la;</p>	<p>2) Independência e autonomia proporcionadas pelo braile;</p>

<p>11) Falta de divulgação do braile;</p> <p>12) Aprendizado tardio do braile;</p> <p>13) Dificuldade quando o material tiver algum elemento gráfico/de apoio visual;</p> <p>14) Dificuldade nos gráficos utilizados em matemática;</p> <p>15) Dificuldade em manusear os livros em braile;</p> <p>16) Demora na transcrição dos materiais para o braile;</p> <p>17) A leitura em braile não é cansativa, o que dificulta é o grande volume que ficam os livros em braile;</p> <p>18) Poucos materiais em braile;</p> <p>19) Os livros não duram muito;</p> <p>20) O material em braile é caro;</p>	<p>3) Material em braile limitado: tanto em relação ao acesso, como ao elevado custo.</p>
---	---

**Apêndice D: Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação da instância
braile**

Indicadores	Núcleos de Significação
<p>1. Falta de preparo dos professores e dos familiares em relação ao ensino do braile.</p> <p>3. Material em braile limitado: tanto em relação ao acesso, como ao elevado custo.</p>	<p>1. Se você não souber o braile, nem espere que o professor vá lhe ensinar.</p>
<p>2. Independência e autonomia proporcionadas pelo braile.</p>	<p>2. Eu posso ler o que quiser em braile, na hora e no lugar que eu preferir.</p>
<p>3. Material em braile limitado: tanto em relação ao acesso, como ao elevado custo.</p>	<p>3. Se você quiser um material mais específico de leitura, que não seja, por exemplo, uma bíblia, você vai pensar.</p>

<p>software;</p> <p>13. Associação a outros equipamentos tecnológicos, exemplo: Mp3 (em substituição às fitas cassetes);</p> <p>14. Insegurança no transporte dos materiais;</p> <p>15. Limitação quanto à renda do indivíduo cego;</p> <p>16. Alto custo;</p> <p>17. Limitação ao acesso;</p> <p>18. Requer uma audição preservada;</p> <p>19. Possibilidade de arrumar emprego;</p> <p>20. Inclusão digital;</p> <p>21. Acesso às redes sociais;</p> <p>22. Discussão em grandes grupos ou específicos;</p> <p>23. Compra de produtos pela Internet.</p>	<p>tecnológico.</p> <p>5. Maior possibilidade de socialização.</p>
--	--

**Apêndice F: Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação da instância
Ledor digital.**

Indicadores	Núcleos de Significação
1. Diversidade de materiais; 5. Maior possibilidade de socialização.	1. Eu leio muito mais coisa agora!
1. Diversidade de materiais. 2. Menor tempo exigido para a leitura;	2. Eu termino de ler um assunto em muito menos tempo do que antigamente.
1. Diversidade de materiais 3. Auxílio aos estudos;	3. Eu tenho a possibilidade de terminar uma faculdade e engrandecer os meus estudos
4. Limitação quanto ao transporte do recurso tecnológico;	4. Com tanto assalto, eu não posso tá andando direto com o computador.
5. Maior possibilidade de socialização.	5. Agora eu posso participar dos grupos na Internet.

Apêndice G: Organização dos Indicadores e Pré-indicadores da instância Ledor humano

Pré-indicadores	Indicadores
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recurso acessível a todos; 2. Fácil acesso; 3. Praticidade; 4. Não exige recursos tecnológicos; 5. Não requer treinamento prévio; 6. Não exige um local específico; 7. Apoio dos familiares e vizinhos; 8. Ferramenta que possibilita o acesso aos conteúdos que contêm elementos gráficos (tabelas, imagens, gráficos, fotografias, dentre outros); 9. Recurso complementar ao ledor digital e ao Sistema braile; 10. Acessível a qualquer tipo de material; 11. Disponível nas provas de concursos públicos e vestibulares; 12. Possibilidade de gravar os conteúdos; 13. Recurso com mais qualidade quando comparado ao ledor digital. 14. Necessidade do estabelecimento de padrões sonoros; 15. Cuidados necessários para não passar a própria interpretação; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universalidade de acesso; 2. Importância fundamental em relação aos elementos gráficos. 3. Auxílio à formação;

<p>16. Menor independência do indivíduo cego;</p> <p>17. Menor possibilidade de escolha quanto ao tipo de informação contida no material;</p> <p>18. Menor possibilidade de ajuste de horários;</p>	<p>4. Menor autonomia de escolha ou menor independência.</p>
---	--

**Apêndice H: Organização dos Indicadores e Núcleos de Significação da instância
Ledor humano.**

Indicadores	Núcleos de Significação
1. Universalidade de acesso; 3. Auxílio à formação;	1. Qualquer pessoa pode ter acesso a esse tipo de leitura, independente de idade e condição financeira
2. Importância fundamental em relação aos elementos gráficos. 4. Menor autonomia de escolha ou menor independência.	2. Nunca vai deixar de existir, afinal de contas, como a gente vai ter acesso às imagens?
1. Universalidade de acesso 4. Menor autonomia de escolha ou menor independência.	3. Você tem que se adaptar aos horários dos leitores, ou, pedir para gravar

ANEXOS

ANEXO A:

Notícia: Abuso sexual é o segundo maior tipo de violência sofrida por crianças, indica pesquisa

Números apontam que 22% do total de casos envolveram menores de 1 ano e 77% foram registrados na faixa etária de 1 a 9 anos

BRASÍLIA – O abuso sexual é o segundo tipo de violência mais característica em crianças de até 9 anos, de acordo com pesquisa divulgada nesta terça-feira (22) pelo Ministério da Saúde. O levantamento indica que esse tipo de agressão fica atrás apenas das notificações de negligência e abandono.

Em 2011, foram registrados 14.625 casos de violência doméstica, sexual, física e outras agressões contra menores de 10 anos – 35% do total, enquanto a negligência e o abandono responderam por 36% dos registros.

Os dados revelam ainda que a violência sexual também ocupa o segundo lugar na faixa etária de 10 a 14 anos, com 10,5% das notificações, ficando atrás apenas da violência física (13,3%). Na faixa de 15 a 19 anos, esse tipo de agressão ocupa o terceiro lugar, com 5,2%, atrás da violência física (28,3%) e da psicológica (7,6%). Os números apontam também que 22% do total de casos (3.253) envolveram menores de 1 ano e 77% foram registrados na faixa etária de 1 a 9 anos.

A maior parte das agressões ocorreu na residência da criança (64,5%). Em relação ao meio utilizado para agressão, a força corporal/espancamento foi o mais apontado (22,2%), atingindo mais meninos (23%) do que meninas (21,6%). Em 45,6% dos casos, o provável autor da violência era do sexo masculino. A maior parte dos agressores é alguém do convívio muito próximo da criança e do adolescente: o pai, algum parente ou ainda amigos e vizinhos.

De acordo com o ministério, o sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (Viva) possibilita conhecer a frequência e a gravidade das agressões e identificar casos de violência doméstica, sexual e outras formas (psicológica e negligência/abandono). Esse tipo de notificação se tornou obrigatória em todos os estabelecimentos de saúde do país no ano passado. Os dados são coletados por meio da Ficha de Notificação/Investigação individual de violência doméstica, sexual e/ou outras violências, que é registrada no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan). Qualquer caso, suspeito ou confirmado, deve ser notificado pelos profissionais de saúde.

ANEXO B:

Notícia: Diácono é preso acusado de estuprar menina de 14 anos em Sorocaba

Garota contou aos guardas que era molestada havia um ano. O diácono exigia que ela fizesse sexo oral e, depois, fazia o mesmo com ela

O religioso Jaime da Silva, de 59 anos, diácono da Igreja do Evangelho Quadrangular, foi preso nesta terça-feira (10), em Sorocaba (SP), acusado de estuprar uma garota de 14 anos. Ele foi flagrado por integrantes da Guarda Civil Municipal quando mantinha relações sexuais com a vítima em seu carro, em uma rua do Jardim Novo Horizonte, zona norte da cidade. A menina estava nua no banco traseiro do automóvel e Silva estava sem a camisa. Ela contou aos guardas que era molestada havia um ano. O diácono exigia que ela fizesse sexo oral e, depois, fazia o mesmo com ela.

De acordo com a garota, ela era abordada no caminho da escola. Os pais da adolescente disseram que o diácono, em função de sua atividade religiosa, costumava frequentar a casa da família. O homem exercia a função em uma igreja do bairro Nova Sorocaba. Ele foi detido e levado para a Delegacia de Defesa da Mulher.

O acusado foi autuado em flagrante por estupro de vulnerável e levado para a Cadeia Pública de Pilar do Sul, reservada para acusados de crimes sexuais. A menina foi submetida a exame no Instituto Médico Legal (IML). O laudo fica pronto em uma semana.

ANEXO C:

Notícia: Especialistas dos EUA aprovam pílula preventiva contra Aids

Comitê de Aconselhamento de Drogas Antirretrovirais aprovou a prescrição do Truvada para homens homossexuais HIV-negativos

Consultores sanitários dos Estados Unidos recomendaram nesta quinta-feira (10) a adoção da droga Truvada como a primeira pílula preventiva contra a Aids. O Comitê de Aconselhamento de Drogas Antirretrovirais, que assessora a Food and Drug Administration (FDA), agência que regula os alimentos e os medicamentos nos Estados Unidos, aprovou por 19 votos contra 3 a prescrição do Truvada para homens homossexuais HIV-negativos, e por 19 votos a 2 (uma abstenção) receitar a droga para cônjuges não infectados cujos parceiros têm Aids.

O Truvada atualmente está disponível como tratamento para soropositivos em combinação com outras drogas antirretrovirais e a FDA o aprovou em 2004. A fabricante de medicamentos Gilead Sciences Inc., da Califórnia, apresentou uma solicitação para poder comercializá-lo com objetivos de prevenção. Resultados de estudos de referência publicados em 2010 demonstraram que a droga, fabricada pela Gilead Sciences, ajudou a repelir o HIV em homens homossexuais que adotam comportamentos de risco de 44% para quase 73%.

Mas críticos observam que a pílula é cara - custa até US\$ 14 mil ao ano - e outros alertam que o teste clínico não representa as circunstâncias do mundo real e poderia provocar um aumento na prática de sexo sem proteção e em uma retomada nos casos de Aids. Os dados usados provêm principalmente do Estudo de Prevenção do HIV iPrEx, pesquisa realizada entre julho de 2007 e dezembro de 2009 em seis países: Brasil, Equador, Peru, África do Sul, Tailândia e Estados Unidos.

O estudo foi realizado com 2.499 homens homossexuais, inclusive 29 transexuais, com idades entre 18 e 67 anos, sexualmente ativos, mas não infectados com o vírus causador da Aids. Os participantes foram selecionados ao acaso para tomar uma dose diária de Truvada - combinação de 200 miligramas de emtricitabina e 300 milligramas de tenofovir disoproxil - ou um placebo. Aqueles que tomaram o novo medicamento com regularidade tiveram uma incidência quase 73% menor de infecções. Em todo o estudo, incluindo aqueles que não fizeram um uso tão seguido do Truvada, houve 44% menos infecções do que entre aqueles que tomaram o placebo.

O método de ingestão do medicamento antes da potencial exposição ao HIV é denominado profilaxia pré-exposição. Depois da publicação do estudo no periódico New England Journal of Medicine, alguns especialistas saudaram os resultados, denominando-os de uma virada de mesa e a primeira demonstração de que um medicamento oral já aprovado poderia reduzir a probabilidade de infecções por HIV. No entanto, outros alertaram para os riscos de se depender nas pessoas - particularmente naquelas que já tiveram comportamentos de risco - em ingerir uma pílula diária.

"Poderá haver um aumento do risco para os homens que, acreditando falsamente estar 100% protegidos, parassem de usar preservativos. Uma redução no uso do preservativo significaria um risco maior de transmissão e disseminação de um vírus resistente a medicamentos", alertou em um comunicado a Aids Healthcare Foundation. "Os 44% que se beneficiaram do Truvada no estudo iPrex foram aconselhados mensalmente e fizeram exames frequentes para detectar infecções sexuais, algo que não é verossímil no mundo real", acrescentou. Os homens homossexuais representam mais da metade dos 56 mil novos casos de HIV nos Estados Unidos. Uma análise do custo e benefício, realizada por especialistas da Universidade de Standford, sugeriu que o medicamento seria financeiramente viável entre homens gays com cinco parceiros ou mais ao ano, mas seria proibitivamente caro se promovido para todos os homossexuais masculinos.