

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

Ludmilla Lima Vilas Boas

**COMPREENSÃO TEXTUAL DE ALUNOS CEGOS COM O DOMÍNIO DO
BRAILLE.**

**RECIFE,
JANEIRO DE 2010**

Ludmilla Lima Vilas Boas

**COMPREENSÃO TEXTUAL DE ALUNOS CEGOS COM O DOMÍNIO DO
BRAILLE.**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de
Pernambuco para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva
Orientadora: Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.

RECIFE,
JANEIRO DE 2010

Boas, Ludmilla Lima Vilas
Compreensão textual de alunos cegos com domínio do
Braille. / Ludmilla Lima Vilas Boas. – Porto: O Autor, 2010.
147 folhas: il., fig., quadros.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2010.

Inclui bibliografia, anexos e apêndices.

1. Psicologia. 2. Compreensão textual. 2. Cegos –
Braille. I. Título.

159.9
150

CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)

UFPE
3C – 2010 - 059

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ludmilla Lima Vilas Boas

Compreensão Textual de Alunos Cegos com o Domínio do Braille.

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

Aprovado em: 23 de fevereiro de 2010

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante
Instituição: U.F.PE

Assinatura: Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

Profa. Dra. M^a da Graça Bompastor Borges Dias
Instituição: U.F.PE

Assinatura: M^a da Graça Bompastor Borges Dias

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 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.

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, 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

BOAS, L. L. V. Compreensão textual de alunos cegos com o domínio do Braille. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco.

Este estudo teve por objetivo geral investigar a compreensão textual em alunos cegos com domínio do Braille; e como objetivos específicos: 1) averiguar as mediações entre o aluno cego e o objeto leitura favorecidas pela família e pelo (a) professor (a); 2) verificar a influência de uma estimulação precoce adequada favorecida pela família para o processo de aprendizagem da leitura em Braille; 3) investigar a relação entre a qualidade de ensino do Braille e o processo de formação de leitores críticos e competentes; 4) averiguar a compreensão dos alunos cegos frente a um texto narrativo e outro argumentativo. Para tal, participaram 03 estudantes cegos congênitos, 01 do primeiro ano e 02 do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública do Recife. Participaram também os pais/cuidadores de cada um dos alunos cegos e seus professores. Para efetivação dos objetivos, foram realizadas entrevistas individuais com os pais/cuidadores e professores, e entrevistas individuais e sessões de compreensão textual com os alunos. A atividade de compreensão consistiu em responder a perguntas inferenciais sobre dois textos escolhidos: um narrativo (A verdade) e um argumentativo (O papel do cheiro), que foram divididos em partes previamente estabelecidas pelo pesquisador. A análise dos dados foi de natureza qualitativa e realizada em duas etapas. A primeira foi a análise das entrevistas e a segunda, a análise das sessões de compreensão textual. Foram encontrados os seguintes resultados: 1) relação entre a estimulação precoce favorecida pela família e o processo de aprendizagem do Braille, pois, quando não era fornecido ao participante cego esse tipo de estimulação, mais especificamente a tátil, ele acabava tendo maiores dificuldades no aprendizado do Braille, o que refletia negativamente nos seus hábitos de leitura. Porém, a relação oposta também foi constatada; 2) averiguou-se como as mediações entre o aluno cego e as práticas de leitura favorecidas pelos professores tinham uma influência negativa nos hábitos de leitura com a família, afinal, como o trabalho com a leitura em sala de aula não tem despertado o prazer pelo ato de ler nos alunos cegos, então, esse aluno perde o interesse em compartilhar com seus familiares as leituras que foram realizadas na escola; 3) observou-se uma segregação no trabalho com a leitura, na escola, e que esta segregação acabava deixando lacunas no que diz respeito às atividades envolvendo o contato com textos em Braille. Assim, o processo de formação de leitores acabava sendo prejudicado, sendo necessário que o aluno cego buscasse em outros ambientes formas de acesso à leitura que pudessem favorecer esse processo, como era o caso do computador; 4) verificou-se que a escola exerce um papel relevante, pois foi reservado à ela a função de preservar as práticas do Braille, mostrando-se, também, fundamental para a superação da timidez e ganhos no desenvolvimento social de um participante; 5) em relação à compreensão textual dos alunos, em vários momentos, eles demonstraram dificuldade em integrar os seus conhecimentos prévios às informações textuais para o estabelecimento das inferências. Em outros, eles produziram muitas inferências esperadas, sendo estas, na maioria, de base textual, pois os participantes se preocuparam em buscar as respostas exclusivamente a partir das informações presentes na superfície textual, em especial, no texto argumentativo.

Palavras-chave: compreensão textual; cegos; Braille

ABSTRACT

BOAS, L. L. V. **Text comprehension of blind students in the field of Braille.** 2010. 146 f. Thesis (MA) - Post-Graduate Program in Psychology, Universidade Federal de Pernambuco.

This study aimed to investigate the general reading comprehension with blind students in the field of Braille, and the following objectives: 1) examine the mediations between the blind student and the reading object favored by the family and by the teacher, 2) verify the influence of an appropriate early stimulation favored by the family to the process of learning to read Braille, and 3) investigate the relationship between the quality of teaching Braille and the formation process of critical and competent readers, 4) investigate the blind students' understanding before both a narrative text and an argumentative one. For this, 03 congenitally blind students, 01 in the first year and 02 in the third year of high school from a public school in Recife participated in it. Each of the blind students' parents/caregivers and their teachers participated as well. For the accomplishment of goals, individual interviews were conducted with parents/carers and teachers, as well as individual interviews and sessions of reading comprehension with the students. The comprehension task was to answer inferential questions about two selected texts: a narrative (Truth) and argumentative (the role of smell), which were divided into predetermined parts by the researcher. Data analysis was qualitative and performed in two steps. The first was the analysis of the interviews and the second, the analysis of the sessions of reading comprehension. Here are the results: 1) the relationship between early stimulation favored by the family and the process of learning Braille because when it was not provided such stimulation to the blind participant, more specifically the tactile stimulus, he/she ended up having more difficulties in learning Braille, which reflected negatively in his/her reading habits. However, the opposite relationship was also observed ; 2) it was noticed that the mediation between the blind student and reading practices favored by teachers had a negative influence on reading habits with the family, finally, that the work with reading in classroom has not attracted the pleasure of the act of reading to blind students, thus, this student loses interest in sharing with his families the readings taken at school, and 3) there was a segregation at work with reading at school, and that such segregation ended up leaving gaps in relation to activities involving contact with Braille. Thus, the process of formation of readers was damaged requiring a blind student seek after access forms of reading in other environments that could assist this process, as it was the case of the computer, 4) it was found that the school has a relevant role, because it was reserved to it to preserve certain practices of Braille, being also crucial for overcoming shyness and gains in the social development of a participant ; 5) in relation to the reading comprehension of students at various times, they showed difficulty in integrating their prior knowledge to the textual information for the establishment of the inferences. In others, they produced many expected inferences, which are mostly text based, as the participants were concerned with seeking answers only from the information in the textual surface, especially in the argumentive texts.

Keywords: comprehension text; blind; Braille

SUMÁRIO

FOLHA DE APROVAÇÃO.....	03
DEDICATÓRIA.....	04
AGRADECIMENTOS.....	05
EPÍGRAFE.....	06
RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
LISTA DE FIGURAS.....	11
LISTA DE QUADROS.....	12
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. MARCO TEÓRICO.....	20
2.1. A comunidade cega: aspectos gerais.....	21
2.2. O desenvolvimento cognitivo em cegos.....	24
2.3. Sistema Braille e a alfabetização de cegos.....	28
2.4. Linguagem, leitura e texto.....	40
2.5. Compreensão textual e o processo inferencial.....	44
3. MÉTODO.....	52
3.1. Participantes	53
3.2. A escola investigada	54
3.3. Material e procedimentos	55
3.3.1. Entrevistas com pais/cuidadores e professores.....	56
3.3.2. Entrevistas com os alunos cegos.....	57
3.3.3. Sessões de compreensão de texto com os alunos cegos.....	58
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	60
4.1. 1ª etapa - Análise qualitativa das entrevistas (dos pais/cuidadores, dos professores e dos alunos cegos).....	61
4.2. 2ª etapa - Análise qualitativa das duas sessões de compreensão textual.....	63
4.3. 1º Participante.....	64
4.3.1. Uma breve história de Pedro.....	64
4.3.2. Núcleos de significação.....	65

4.3.3. Análise qualitativa das duas sessões de compreensão textual.....	77
4.4. 2º Participante.....	87
4.4.1. Uma breve história de Aline.....	87
4.4.2. Núcleos de significação.....	88
4.4.3. Análise qualitativa das duas sessões de compreensão textual.....	94
4.5. 3º Participante.....	98
4.5.1. Uma breve história de Mariana.....	98
4.5.2. Núcleos de significação.....	99
4.5.3. Análise qualitativa das duas sessões de compreensão textual.....	109
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	130
Apêndice A: Entrevista semi-estruturada (pais/cuidadores).....	131
Apêndice B: Entrevista semi-estruturada (professores).....	132
Apêndice C: Entrevista semi-estruturada (crianças).....	133
Apêndice D: Considerações éticas sobre o estudo.....	134
Apêndice E: Termo de consentimento para os pais/cuidadores dos alunos cegos.....	136
Apêndice F: Termo de consentimento para os professores dos alunos cegos.....	138
Apêndice G: Termo de consentimento para os alunos cegos.....	140
ANEXOS.....	142
Anexo A: A verdade – Partes do texto e suas respectivas perguntas.....	143
Anexo B: O papel do cheiro – Partes do texto e suas respectivas perguntas.....	146

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Alfabeto e Sistema Braille.....	30
FIGURA 2 - Reglete.....	33
FIGURA 3 – Prancha com reglete e o punção abaixo.....	33
FIGURA 4 - Punção.....	33
FIGURA 5 - Estenografia.....	39
FIGURA 6 - Ecrã.....	39
FIGURA 7 - Terminal Braille.....	39
FIGURA 8 - Impressora Braille.....	39

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pré-indicadores do discurso do primeiro participante.....	64
QUADRO 2 - Indicadores do discurso do primeiro participante.....	65
QUADRO 3 – Pré-indicadores do discurso do segundo participante.....	87
QUADRO 4 - Indicadores do discurso do segundo participante.....	88
QUADRO 5 - Pré-indicadores do discurso do terceiro participante.....	98
QUADRO 6 - Indicadores do discurso do terceiro participante.....	99

1. INTRODUÇÃO

A visão é um meio importante de integração entre o indivíduo e o meio ambiente, já que os conhecimentos, em grande parte, são adquiridos por seu intermédio. A privação da visão tem reflexos na vida pessoal e funcional da pessoa atingida por essa limitação, mas não a impede de levar uma vida normal.

O impacto da deficiência visual (congenita ou adquirida) sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos. Depende da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem tentadas, da personalidade da pessoa – enfim, de uma infinidade de fatores (GIL, 2000).

O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo de visão subnormal ou baixa visão) e ausência total da resposta visual, ou seja, a cegueira, que será o foco do presente estudo, mais especificamente, a cegueira de causa congênita.

A cegueira quando acontece logo na infância pode trazer prejuízos ao desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões educacionais, emocionais e sociais, que podem perdurar ao longo de toda a vida, se não houver um tratamento adequado, o mais cedo possível (GIL, 2000). Portanto, destaca-se o importante papel de uma intervenção precoce adequada, com o objetivo de impulsionar o desenvolvimento das habilidades básicas das crianças cegas em seus primeiros anos de vida; a fim de prevenir ou minimizar os “déficits” instalados, ou que poderão se instalar, possibilitando-lhes um processo evolutivo tão equilibrado quanto possível (FARIAS, 2004).

Cabe destacar também a importância da família neste processo, afinal, ela exerce um papel fundamental no desenvolvimento adequado da criança cega, devendo, portanto, ser orientada e informada a respeito de suas possibilidades e dificuldades, evitando comportamentos superprotetores (GIL, 2000; MONTEIRO, 2004). Afinal, segundo Mattos (1988), um excesso de proteção no sentido de evitar o sofrimento por parte da criança ou para prepará-la desde cedo para a vida, pode-lhe dificultar em seu encontro com o mundo social.

Portanto, essas famílias precisam contar com locais e pessoas com quem possam conversar e compartilhar não só os sofrimentos, mas também os momentos de alegria, as conquistas e vitórias; afinal, a família é a base de desenvolvimento do ser humano e a ela cabe a tarefa de oferecer ao portador de cegueira condições para seu crescimento como indivíduo, tornando-o capaz e produtivo, dentro de sua realidade, de suas potencialidades e de seus limites (GIL, 2000). Para isso, já existem programas de atendimento que vão ao encontro das necessidades da família, ou seja, na colaboração entre profissionais e responsáveis pela criança e no saber ouvir os pais nas suas crenças, atitudes e valores, para orientá-los no processo de educação da criança cega (FARIAS, 2004).

Além da família, a escola e a sociedade também podem contribuir no sentido de ajudar a enfrentar os obstáculos colocados pela cegueira. A escola constitui o local de aprendizagem e de socialização, determinante da rotina e do ritmo de vida da criança cega. Ela aprende a ler e a escrever e vê abrirem-se novos horizontes. A leitura e a escrita ocupam um papel central na sociedade, convertendo-se em habilidade indispensável, mesmo para quem não enxerga, mas dispõe de técnicas diferentes, como o Braille (GIL, 2000). O Sistema Braille é o processo de leitura e escrita por meio de pontos em relevo, hoje empregado no mundo inteiro. Com a sua invenção, Louis Braille abriu aos cegos as portas da cultura, arrancando-os à cegueira mental em que viviam.

A qualidade do ensino do Braille é decisiva para uma leitura destra e para a aquisição de hábitos de leitura. Se os alunos cegos, como as outras crianças, forem motivados para a prática constante do seu método de leitura e escrita, é possível que estas atividades tornem-se mais rápidas, agradáveis e instrutivas. O Braille quando ensinado de uma forma dinâmica pode possibilitar ao leitor inferir as informações do texto e não apenas decodificar as palavras; possibilitando, assim, um maior e melhor conhecimento do mundo e de textos escritos.

Porém, no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita em Braille ainda é possível se deparar com uma abordagem tradicional, sustentada por métodos de treinamento sensório-motor e combinações de grafema-fonema. Esta abordagem concebe o ensino da leitura e escrita como um código a ser copiado, um conjunto de signos que devem ser apresentados de uma forma organizada, respeitando-se uma seqüência desenvolvida segundo o grau de dificuldade. Baseia-se em um programa de treinamento perceptivo motor que entende a leitura como decifração e a escrita como cópia. Esse tipo de procedimento não leva em conta os processos do sujeito que aprende

e limita o sistema de leitura e escrita à aprendizagem do código Braille (RUSSO; CANO, 2003)

No entanto, a leitura não pode estar voltada exclusivamente para o momento de instrumentalização, em que se tem como objetivo o domínio do código e a quantidade de leituras que são praticadas nas escolas. Uma questão fundamental para o ensino é tratar do processo de interação leitor/autor e construção do sentido, que é a própria compreensão. Segundo Marcuschi (1996), esta é o resultado da relação entre o leitor e autor via texto, já que o autor utiliza estratégias de organização textual que sinaliza para o leitor as possibilidades de construção de sentidos.

Segundo Ferreira e Dias (2005), para compreender um texto o leitor precisar ir além do que está colocado explicitamente: ele precisa ligar as idéias dentro do texto e ativar seu conhecimento geral para suportar a sua compreensão. Ou seja, para compreender um texto, o leitor precisa fazer *inferências* que podem ser elaboradas tanto a partir das relações entre os elementos do próprio texto, como através das relações entre estes e seu conhecimento prévio. Inferências são, portanto, operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações antigas. Elas ocorrem não apenas quando o leitor estabelece ligações entre os enunciados e organiza redes conceituais no interior do texto; mas também quando busca, fora do texto, informações e conhecimentos construídos na sua trajetória de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais (DELL'ISOLA, 2001).

Porém, muitas vezes, a habilidade de compreensão textual só será trabalhada com as crianças cegas quando estas começam a freqüentar a escola. Ao contrário da criança que enxerga, a cega demora a conceber a idéia de leitura e escrita. Afinal, estas crianças, em sua grande maioria, só entram em contato com esse universo no período escolar, e isso inevitavelmente retarda seu processo de alfabetização (GIL, 2000).

Portanto, é importante adotar uma prática pedagógica que veja a leitura e escrita como um bem social e cultural, e um objeto de conhecimento que faz parte da vida cotidiana da criança cega. Portanto, dever-se-ia garantir a esta criança o acesso precoce à possibilidade de comunicação que a leitura oferece, mesmo sem conhecer seu próprio código; já que, em um processo de estimulação precoce, a leitura e escrita das crianças cegas deveriam estar presentes em todas as suas formas (interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas). É nesse contexto que a criança e sua família

devem entrar em contato com o código e o seu funcionamento, permitindo à criança cega apropriar-se do sistema de leitura e escrita¹.

É importante que o núcleo familiar conheça e compartilhe o código Braille, a maneira de aprender da criança, com que recursos e as características próprias de um bebê cego; para que o conhecimento a respeito do Braille não fique limitado ao âmbito educativo. Ou seja, é necessária a inclusão da família no processo de ensino aprendizagem do Braille, pois, na medida em que os familiares também tomam conhecimento desse código, estarão familiarizados com todos os mecanismos envolvidos e as prováveis dificuldades que poderão surgir. Dessa maneira, poderão acompanhar o processo de apropriação da leitura e escrita da criança cega, compreendendo e aceitando suas particularidades. (RUSSO; CANO, 2003)

Portanto, torna-se importante buscar conhecer qual a importância da intervenção precoce adequada da aprendizagem do Sistema Braille no meio familiar em rotinas diárias e da convivência social para o desempenho na compreensão textual nessa população específica; visto que aprender a ler é um processo social de construção de significado que engloba interações entre idéias, pessoas e acontecimentos. Desde cedo, as pessoas, nos processos de leitura e produção de textos, aprendem a agir linguisticamente em relação a seus educadores, familiares, comunidades, etc. Deste modo, a leitura é um desafio que tem como objetivo um trabalho de linguagem que leve a pessoa a observar, perceber, descobrir, refletir e significar sobre o mundo e interagir com seus semelhantes, através do uso funcional de linguagens e possibilita o acesso à produção cultural da humanidade e à participação plena no mundo letrado. (KREIGL, 2002).

Conhecendo mais a respeito da história de leitura e compreensão textual em cegos, podem-se realizar inferências sobre a inserção do cego no mundo letrado e ter conhecimento dos tipos de textos acessíveis para essa população no âmbito educacional; 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. Quanto maior a variedade de textos em Braille, maior a habilidade de o cego produzir sentido frente às várias leituras, possibilitando compreender melhor o próprio mundo e ir além da palavra, permitindo a elaboração de

¹ Em alguns momentos haverá referência ao “sistema de leitura e escrita dos cegos”, pois é isso que o Braille representa; porém, cabe deixar claro que este trabalho diz respeito à leitura

sentidos mais amplos. E como consequência, pode-se diminuir as barreiras impostas à atuação e plena inserção do cego na sociedade.

No entanto, a partir do levantamento da literatura sobre o tema, observou-se que os estudos realizados envolvendo cegos estavam voltados às seguintes temáticas: orientação e mobilidade (WARREN, KOCON, 1974; BUENO, 2001; MAIA, 2005); uso da bengala (QUEIROZ, 2000); preconceitos e sentidos negativos atribuídos à cegueira (MOTTA, 2008); acessibilidade (SANTAROSA, 2000; SÁ, 2003); causas e diagnóstico da cegueira (BRITO, VEITZMAN, 2000); não tendo sido encontrado no âmbito da circulação da produção nacional e internacional, nenhum trabalho voltado para a investigação do processo de compreensão textual em cegos.

Portanto, pretendeu-se, neste trabalho, investigar a compreensão textual em cegos, buscando-se respostas às seguintes perguntas: 1) Que tipo de mediação com o mundo letrado, favorecida por um adulto-leitor maduro, pode forjar o desenvolvimento da atividade de compreensão textual em alunos cegos? 2) Qual a influência da estimulação precoce para o aprendizado da leitura em Braille? 3) Será que o ensino do Braille atualmente tem possibilitado a formação de leitores críticos e competentes?

Assim, este estudo teve por objetivo geral investigar a compreensão textual em alunos cegos que tenham o domínio do Braille; e como objetivos específicos: 1) averiguar as mediações entre o aluno cego e as práticas de leitura favorecidas pela família e pelo (a) professor (a); 2) verificar a influência de uma estimulação precoce adequada favorecida pela família para o processo de aprendizagem da leitura em Braille; 3) investigar a relação entre a qualidade de ensino do Braille e o processo de formação de leitores críticos e competentes; 4) averiguar a compreensão dos alunos cegos frente a um texto narrativo e a outro argumentativo.

Assim, tendo em visto a justificativa apresentada e os objetivos a serem alcançados, este estudo foi organizado de forma a abordar os seguintes capítulos: Marco teórico; Método; Análise dos dados e as Considerações finais. O Marco Teórico está organizado a partir de 5 seções, a saber: A seção 1 aborda algumas questões referentes a comunidade cega: prevalência da deficiência visual no Brasil, distribuição por Estados, causas da cegueira, tratamento dado aos cegos no passado, educação e Institutos com estratégias de aprendizagem inovadoras.

A seção 2 apresenta alguns estudos que foram realizados enfocando diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança cega (papel da percepção tátil e sonora; importância da linguagem e da competência social), como também destaca a

importância da estimulação precoce e da família nesse desenvolvimento. A secção 3 traz um breve histórico sobre o Sistema Braille, apresentando os graus existentes desse Sistema, os fatores que influenciam a leitura em Braille, a importância das atividades de coordenação motora para a alfabetização de crianças cegas e a perspectiva assumida por Vygotsky, sendo esta adotada também neste estudo.

A secção 4 discorre sobre as principais concepções de linguagem e de sujeito a elas relacionadas, privilegiando a concepção interacional. Discorre também sobre algumas definições de leitura e de texto que são defendidas neste estudo. Na secção 5, discute-se a habilidade de compreensão textual e, conseqüentemente, o processo inferencial, destacando-se as classificações de Marcuschi (1996) e, Graesser e Zwaan (1995) pelo fato de ambas privilegiarem ao menos duas das seguintes variáveis: indivíduo, texto e contexto. Discute-se também algumas formas de avaliar a compreensão textual, enfatizando a técnica de pergunta-resposta, com foco no uso da pausa protocolada.

Já no capítulo “Método”, discorre-se sobre os participantes do estudo, o material e procedimento, enfatizando os objetivos das entrevistas que foram realizadas com todos os participantes e descrevendo as sessões de compreensão textual realizadas com os participantes cegos. Em seguida, no capítulo “Análise dos dados”, faz-se a descrição da análise qualitativa das entrevistas, sendo esta realizada a partir da análise dos Núcleos de Significação, embasada na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky; e a análise também qualitativa das sessões de compreensão textual, fundamentada na classificação de Marcuschi.

E no capítulo “Considerações finais”, apresentam-se os principais resultados obtidos através deste estudo, algumas implicações e discussões teóricas sobre os mesmos e questões para pesquisas futuras.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. A comunidade cega: aspectos gerais

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu cegueira como a acuidade visual menor do que 3/60 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Estimativas baseadas na população mundial de 1990 referentes à cegueira e baixa visão, divulgadas pela OMS, indicavam a existência de 38 milhões de indivíduos cegos e de 110 milhões apresentando visão deficiente e risco de cegueira. A extrapolação subsequente desses dados para a população de 1996 ampliou-os para 45 milhões de cegos – tomando por critério o resultado da acuidade visual menor do que 3/60 (THYLEFORS, NEGREL, PARARAJASEGARAM, DADZIE, 1995)

Esses dados evidenciam o aumento progressivo da cegueira no mundo, que pode ser atribuído, em especial, ao crescimento populacional, ao aumento da expectativa de vida, à escassez de serviços especializados, às dificuldades de acesso da população à assistência oftalmológica, às dificuldades econômicas e à ausência/insuficiência de esforços educativos que promovam a adoção de comportamentos preventivos. Frick e Foster (2003) ressaltaram que, se não ocorrerem intervenções adicionais, o número de casos de cegueira no mundo aumentará de 45 milhões para 76 milhões em 2020 (THYLEFORS, et al, 1995).

No Brasil, o número de cegos foi estimado em 0,4 a 0,5% da população, ou seja, de 4 a 5 mil pessoas por milhão de habitantes. Sobre isso Kara-José e Arieta (2000, p 56) afirmam que

Considerando-se a população brasileira de 160 milhões de habitantes no ano 2000, estima-se existirem 640.000 cegos no país, tendo por critérios visão < 20/400 (<3/60). A estimativa da prevalência de cegueira no Brasil sofre variações em termos de diferentes níveis socioeconômicos existentes em áreas mais ou menos desenvolvidas. Pode-se, assim, estimar a prevalência de 0,25% em locais semelhantes a países desenvolvidos e de 0,75% em áreas mais pobres economicamente.

O Censo de 2000 revelou que, da população brasileira, a maior proporção de pessoas com deficiência visual se encontra no Nordeste (16,8%) e a menor, no Sudeste (13,1%). Em 2000, existiam 148 mil pessoas cegas e 2,4 milhões com grande dificuldade de enxergar. Do total de cegos, 77.900 eram mulheres e 70.100 homens. A região Nordeste, apesar de ter população inferior ao Sudeste, concentrava um número de 57.400 pessoas cegas contra 54.600 no Sudeste. São Paulo é o estado com o maior número de cegos (23.900), seguido da Bahia (15.400). No aspecto educacional, em

2000, a taxa de alfabetização das pessoas com 15 anos ou mais de idade era de 87,1%. Já entre os que apresentam algum tipo de limitação ou deficiência, era de 72,0% (NERI, 2003).

Muitas das causas de cegueira infantil – avitaminose A, sarampo, rubéola, meningite e prematuridade – também contribuem para a mortalidade infantil, sendo quase todas preveníveis pela adoção de medidas acertadas (GILBERT, FOSTER, 2001).

No entanto, a falta de acesso ao cuidado oftalmológico especializado tem sido atribuída à insuficiência de pessoal preparado, à distância a percorrer para obter assistência oftalmológica (especialmente em zonas rurais), ao custo do tratamento, ao desconhecimento da possibilidade de recuperação visual, ao medo de hospitais, de médicos e da própria cirurgia ocular (TEMPORINI, KARA-JOSÉ, KARA-JOSÉ, 1997).

Além disso, os fatores psicossocioculturais podem ser favoráveis ou limitantes à consecução de objetivos de programas preventivos de distúrbios oculares, pois a importância atribuída à visão pelos indivíduos, assim como a adoção de cuidados para protegê-la, depende de padrões socioculturais e econômicos decorrentes de tradições e costumes da comunidade onde vivem e que o constituem (TEMPORINI, KARA-JOSÉ, 1995). Depreende-se, portanto, que conhecimentos, crenças, atitudes e valores podem ser responsáveis por justificativas e motivações que levam à indiferença, à adoção ou à recusa de comportamento preventivo em relação à saúde ocular.

Dessa forma, em relação aos fatores sociais resultantes das crenças que as pessoas tinham sobre os indivíduos cegos, tem-se que, por um longo período da história, os indivíduos com diferenças visuais, ao lado de outras pessoas consideradas como "deficientes", viveram um duro processo de desvalorização e de exclusão social. Esta diferença, em especial a cegueira, sempre foi tida como um estigma, uma marca diferencial que pressupunha desgraça, castigo e morte. Em qualquer circunstância, o cego era um ser à margem, um pobre infeliz condenado às trevas irreversivelmente e merecedor, por isso, da piedade das outras criaturas. Ao cego pobre faltava o principal da existência: a dignidade humana (LIRA, SCHLINDWEIN, 2008).

Aos cegos se abriam basicamente duas alternativas apenas: mendigar ou permanecer confinados em casa como seres inúteis. Para as famílias pobres, um cego chegava a representar a garantia de uma renda capaz de ajudar na manutenção de todos. Já nas classes economicamente mais afortunadas, a presença de um cego era recebida

como um peso morto, um problema aparentemente insolúvel (LIRA, SCHLINDWEIN, 2008).

Assim, centenas de cegos entregavam-se à mendicância por absoluta falta de opções. Mas, alguns poucos encontravam outros caminhos, explorando talentos de que a natureza os dotara, embora privados da capacidade de ver as cores do mundo. Assim, surgiam os cegos cantadores de viola, cegos poetas, cegos professores, pianistas e sanfoneiros, demonstrando que a ausência de um dos sentidos não seria suficiente para caracterizar um indivíduo cego como incapaz. O conjunto de habilidades artísticas estende-se ainda aos trabalhos manuais, nos quais o cego revela incomum capacidade, porquanto exercita com destreza o sentido do tato. São objetos os mais variados, como tapetes, cestas em arame, brinquedos em argila, em cartolina, enfim, uma variedade muito vasta de produtos nascidos do poder criativo do homem destituído da visão.

No entanto, a cegueira influi, sobretudo, nas relações com as pessoas. Inclusive na família, à criança diferente é dado um tratamento exclusivo, inabitual, distinto do que se dá aos outros; e isto não ocorre somente nas famílias em que esta criança é tomada como uma carga pesada e um castigo, mas também quando é rodeada de um amor duplicado ou uma atenção superprotetora que o separa dos demais. (VYGOTSKI, 1934/1997).

Assim, ao se tratar especificamente da educação da pessoa com cegueira, pode-se dizer que a falta de visão é percebida, *a priori*, como ponto frágil e vulnerável, causando curiosidade, piedade, surpresa e admiração, de forma que a pessoa é vista como dependente, precisando ser guiada, protegida e amparada. No contexto familiar, por exemplo, as pessoas não sabem o que é ser cego, o que é ser alguém com uma capacidade visual limitada e não conhecem as formas de interação desses com o meio. De forma semelhante, os professores que recebem alunos cegos em sala de aula, na sua maioria, têm apenas informações teóricas sobre a questão e não conhecem as potencialidades e possibilidades deste aluno. Há uma tendência cultural da pessoa vidente considerar o indivíduo cego como limitado e, conseqüentemente, incapaz. (LIRA, SCHLINDWEIN, 2008).

No entanto, dentre as propostas de ensino e aprendizagem para cegos mais inovadoras, desenvolvidas no Brasil, destaca-se o trabalho do Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre. O Instituto tem 60 anos de trabalho educativo, atendendo, inicialmente, apenas alunos com deficiências visuais e, posteriormente, na década de 1970, também alunos com visão “normal” e com problemas auditivos. Hoje, ela é uma instituição de

caráter privado, que conta com doações e recursos de alguns projetos sociais. O funcionamento atual é na forma de externato, visando um maior convívio sociofamiliar de seus alunos. A escola oferece o ensino fundamental regular e atividades extras como natação, informática, etc. Os alunos cegos são distribuídos em turmas “normais”, numa proporção de, em média, três alunos por turma, representando 12% (num total de 90) do corpo discente. Tais alunos recebem um atendimento especializado de apoio pedagógico suplementar e contam com os recursos técnicos necessários para a aprendizagem (gravações em fita cassete, livros em Braille, material com texturas diversas e outros materiais). Além disso, a escola procura informar aos alunos das atividades que acontecem “fora de seus muros”, ou seja, na sociedade ampla, despertando sua consciência política e favorecendo o desenvolvimento cognitivo, aspecto esse que será abordado na seção seguinte (BRUMER, PAVEI, MOCELIN, 2004).

2.2. O desenvolvimento cognitivo em cegos

A visão é a grande promotora da integração das atividades motora, perceptiva e mental, portanto, a privação da visão tem reflexos na vida pessoal e funcional da pessoa atingida por essa limitação. Assim, a criança cega apresenta desenvolvimento cognitivo mais lento se comparada à criança vidente. Esse tempo mais extenso exigido para o desenvolvimento do cego parece estar relacionado à sua maior dificuldade na percepção do mundo externo por conta da ausência de visão – sentido primordial para a integração das informações e possuidor de qualidade específica para apreensão imediata de diferentes aspectos do ambiente: forma, tamanho, espaço, posição relativa e cor (AMIRALIAN, 1997).

Assim, logo no início, algumas crianças cegas podem ser mais lentas na execução de certas atividades e na aprendizagem. Esta lentidão pode preocupar os pais, sendo levados a pensar que o seu filho tem um atraso mental, contudo a lentidão não é fator indicativo de deficiência mental. Os cegos são mais lentos porque a percepção tátil demanda mais tempo. Essa diferença é importante porque influi na elaboração de conceitos e na interiorização do conhecimento. Assim, a falta de visão não interfere diretamente na capacidade intelectual e cognitiva. As pessoas cegas têm o mesmo potencial de aprendizagem e podem demonstrar desempenho escolar equivalente ou superior à pessoa que enxerga mediante condições e recursos adequados. A maior parte

deles é intelectualmente média, algumas ligeiramente abaixo da média e outras são mesmo superdotadas, como acontece com as crianças em geral. (SEESP, 2007; HEW, 2006).

Embora ainda não se tenha conseguido um teste suficientemente válido para avaliar a capacidade intelectual da criança cega, psicólogos, assistentes sociais e outros técnicos que trabalham com essas crianças são unânimes em afirmar que existe uma ligação estreita entre o nível de desenvolvimento e aprendizagem que estas crianças conseguem atingir; e as oportunidades e a segurança que lhe foram dadas. (HEW, 2006).

Portanto, torna-se importante o processo de estimulação precoce para o desenvolvimento cognitivo dos cegos, por ser esta uma ação facilitadora para a construção do conhecimento, por meio da interação e da comunicação com o outro. Trata-se de um processo que procura despertar a curiosidade e o interesse pela descoberta do mundo, estimulando a iniciativa e a autonomia da criança cega. Cada atividade de estimulação pode envolver várias funções ao mesmo tempo. Por exemplo: ao jogar uma bola com guizos para a criança, trabalha-se a coordenação ouvido/mão, a exploração da forma e da textura da bola, seu uso, sua função e a compreensão da organização espacial (GIL, 2000).

O desenvolvimento cognitivo do bebê cego depende dos recursos fundamentais de que dispõe para ajudar a integrar as informações recolhidas no ambiente, que são: a percepção tátil e a sonora. O tato permite analisar um objeto de forma parcelada e gradual. A visão, ao contrário, é sintética e globalizadora. Assim, as informações parciais fornecidas pelo tato precisam ser integradas, para favorecer uma conclusão global. Através da percepção tátil, a criança compreende que existe algo fora de si mesma, um mundo exterior povoado de objetos e pessoas, cada um com seu nome, sua forma e sua função própria. No entanto, para que o sentido do tato e seus principais agentes, as mãos, coloquem-se a serviço do bebê cego é preciso que a mão seja 'educada' para se transformar em órgão de percepção, em instrumento de exploração e de conhecimento (GIL, 2000).

Cabe à família, ou a outras pessoas que convivam com o bebê, aproximar os estímulos que estão fora de seu campo de percepção, facilitando a exploração e desenvolvendo seu interesse: orientar os movimentos para que a criança acaricie os objetos com a palma da mão, com tempo para descobri-los e conhecê-los. Quando se interessa por alguma coisa, o bebê cego pode permanecer pesquisando durante longo

tempo. A família muitas vezes fica impaciente, sem entender que a demora equivale ao tempo necessário para conhecer o objeto, pois a criança está iniciando seu processo de abstração (GIL, 2000).

Em relação à percepção sonora, a criança cega precisa aprender o significado dos sons. Por exemplo: ao ouvir a batida de uma porta, não sabe como é a porta, para que serve, e nem que é feita de madeira. A aquisição do significado do mundo dos sons é um processo lento, por isso, faz-se necessária uma constante estimulação por parte dos pais ou responsáveis (GIL, 2000).

Já em relação à questão da aquisição de conceitos por cegos, afirma-se que passa, em primeiro lugar, por tudo o que se refere à aquisição de conceitos por qualquer pessoa, com ou sem alterações sensoriais (OLIVEIRA, 1992), como evidenciam recentes estudos realizados no Brasil. Leme (1999), por exemplo, investigou quatro adolescentes do sexo feminino com cegueira congênita, cuja escolaridade correspondia às séries finais do primeiro grau (atualmente chamado de Ensino Fundamental) sobre a compreensão do significado de palavras que se supõe terem uma base visual (como “arco-íris” e “transparente”); e verificou que elas indicaram significados coerentes para a maioria das palavras, em geral, com alto grau de generalização e abstração das respostas. Concluiu-se, assim, que as adolescentes cegas, com escolaridade média, apresentaram várias definições corretas de palavras “visuais”. Observou-se que a impossibilidade de observação direta do referente não impediu a apresentação de definições bastante precisas.

Em outro estudo, Ormelezzzi (2000) pesquisou a aquisição de representações mentais por cegos. Foram entrevistados cinco adultos, com idades entre 19 e 44 anos. Constatou-se que a formação de imagens e conceitos de todos os participantes se dava pelas experiências de tipo tátil, auditiva e olfativa, inter-relacionadas com a linguagem das pessoas com quem interagiam. E, no caso de conceitos pouco ou nada acessíveis à percepção, verificaram-se significados consistentes, cuja aquisição foi atribuída à linguagem.

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) 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 é apenas 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 (VYGOTSKY, 1934/1997; VEER; VALSINER, 1999).

Segundo a perspectiva vygotskyana, a cegueira afeta antes de tudo as relações sociais das crianças. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social destas. Portanto, ele reconhece que a cegueira cria dificuldades para a participação em muitas atividades da vida social, pois, ocorrem alterações significativas na orientação espacial e na liberdade de movimentação (VYGOTSKY, 1934/1997; VEER, VALSINER, 1999).

Portanto, o processo de estimulação precoce mostra-se imprescindível para promover a competência social nas crianças cegas, que é um constructo que se integra aos domínios cognitivo, afetivo, motor e de comunicação, portanto, estando relacionada às aquisições básicas da criança. A frequência e a qualidade dos contatos com diferentes adultos, a variedade de brinquedos e materiais disponíveis para trabalhar a orientação espacial e a movimentação, o valor da estimulação em diversos ambientes e a segurança oferecida pela família, vão contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo da criança cega. Ou seja, a competência social torna a criança mais segura de suas ações, mais sociável e mais firme emocionalmente (GURALNICK, 1997).

Com isso, ao longo do desenvolvimento infantil da criança cega, a aprendizagem significativa e conceitual passa pelas vivências corporais no espaço e no tempo; daí a importância de brincadeiras e jogos que estimulem a imaginação, de atividades lúdicas e recreativas. A criança cega gosta de ouvir histórias e de ter amigos, por isso as atividades em grupo são muito mais enriquecedoras. As atividades lúdicas e exploratórias, os jogos e as brincadeiras, ajudam a reconhecer as potencialidades de cada um, a desenvolver o raciocínio, a usar os gestos para exprimir idéias, pensamentos

e emoções e permitem que a criança entre em contato com seu próprio corpo e com suas possibilidades de movimentação, desenvolvendo assim sua consciência corporal e seu autoconhecimento (GIL, 2000).

A interação ativa e significativa da criança cega com o mundo concreto é representada por diferentes construções das suas relações com os objetos do mundo circundante, envolvendo manipulação, exploração e discriminação referentes às características, função do objeto, conceito ou representação, noção de causalidade e permanência do objeto. Construções estas que ajudarão no aprendizado posterior do Sistema Braille (CAVALCANTE, 2001), que será o foco de discussão da sessão seguinte.

2.3. O sistema Braille e a alfabetização de cegos

Todo o tipo de escrita tem evoluído positivamente ao longo dos tempos, atendendo às necessidades específicas dos usuários. A leitura, então, vem a surgir na medida em que é preciso interpretar os escritos. Além disso, é também a leitura uma das formas essenciais da apreensão do conhecimento humano, isto é, um infinito horizonte aberto sobre a realidade que nos envolve, possibilitando o acesso aos vários pensamentos e saberes humanos. (SILVA, 2001)

Porém, em relação à evolução da escrita especificamente para sujeitos cegos, tem-se que, até quase o fim da Idade Moderna, não havia notícias de que alguém se tenha debruçado sobre a escrita e leitura para eles, visando a sua educação, valorização, promoção social e preparação profissional. A primeira informação que nos chega sobre esse tema, situa-se em 1784, quando Valentin Haüy funda em Paris uma escola para instruir os cegos e prepará-los para a vida. Apologista das filosofias sensistas - defensoras de que tudo depende dos sentidos - adapta o alfabeto vulgar, traçado em relevo, a fim de que as letras fossem perceptíveis pelos dedos dos destinatários. Haüy teve a idéia de instruir os cegos depois de haver contemplado, na Feira de Santo Ovídio, em Paris, um espectáculo que o chocou profundamente: sobre um estrado, por conta de um empresário sem escrúpulos, dez cegos exibiam-se como fantoches (SILVA, 2001).

Valentin Haüy foi o primeiro a defender o princípio de que, tanto quanto fosse possível, a educação dos cegos não deveria diferenciar-se da dos videntes. Na sua

escola, para a leitura, adotou o alfabeto vulgar. Para a escrita (redações e provas ortográficas), serviu-se de caracteres móveis. Os alunos aprendiam a conhecer as letras e os algarismos, a combinar os caracteres para formar palavras e números e a construir frases, porém, tudo isso não passava de meros exercícios tipográficos.

Também, por essa época (entre 1790 e 1800), Charles Barbier de la Serre, um capitão de artilharia, aperfeiçoava um código através de pontos, que podia ler-se com os dedos e era usado para encobrir o segredo das mensagens militares e diplomáticas, a que chamou "escrita noturna" ou "sonografia". Após várias alterações e melhoramentos, Barbier de la Serre apresentou o método na instituição de Valentin Haüy. Foi a partir deste código que Louis Braille, que era cego², iniciou a sua investigação, no intuito de superar as imensas dificuldades que se lhe deparavam a todo o instante e oferecer aos seus congêneres um sistema que lhes abrissem as janelas para o amplo mundo da cultura, que lhes estava vedado (SILVA, 2001).

Geralmente, aponta-se 1825 como o momento em que o jovem Braille inventa o sistema (que mais tarde veio a ter o seu nome). Todavia, apenas em 1829, publica a primeira edição do trabalho, sob o título: "Processo para escrever as palavras, a música e o canto-chão, por meio de pontos, para uso dos cegos e dispostos para eles", que assumiu uma forma mais definitiva na segunda edição, saída em 1837 (SILVA, 2001).

Assim, fica claro, a partir destes fatos, que do tempo em que a escrita apareceu até ao tempo em que Louis Braille inventou o código que os cegos utilizam hoje, passaram vários milhares de anos (CRANMER, 2000). Então, o problema da educação dos cegos só ficou satisfatoriamente resolvido com a invenção e adoção do Sistema Braille - processo de leitura e escrita por meio de pontos em relevo hoje empregado no mundo inteiro. Como tal, tem um papel insubstituível e decisivo no acesso e sucesso educativos, no acesso à informação e à cultura, na integração profissional e no exercício pleno do direito de cidadania deste grupo populacional (LERPARAVER, 2005)

1. Louis Braille ficou cego em 1812, quando brincava na oficina do pai e se feriu em um dos olhos. A infecção causada pelo ferimento progrediu e transmitiu-se ao outro olho.

No que se refere a sua composição, o Sistema Braille (ver Figura 1, abaixo) é constituído por 63 sinais, obtidos pela combinação metódica de seis pontos que, na sua forma fundamental, se agrupam 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 Braille ou célula Braille 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, 2007; LERPARAVER, 2005).

Todo o Sistema Braille

O Alfabeto Braille						
A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	X	Y	Z	Ç	É	À
Ê	Û	Ä	È	Ì	Ö	Ù
Ä	Ï	Ü	Ö	Ó	Í	Ô

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
u	v	w	x	y	z	aa	ab	ac	ad
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
o	p	q	r	s	t	u	v	w	x
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
y	z	aa	ab	ac	ad	ae	af	ag	ah
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
i	j	k	l	m	n	o	p	q	r
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
s	t	u	v	w	x	y	z	aa	ab
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
ac	ad	ae	af	ag	ah	ai	aj	ak	al
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
am	an	ao	ap	aq	ar	as	at	au	av
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Figura 1: Alfabeto e Sistema Braille

O Braille é constituído de três graus. O grau um, ou por extenso, só utiliza os sinais que representam o alfabeto e a pontuação, os números e alguns poucos sinais especiais de composição que são específicos do sistema. Corresponde letra por letra à impressão visual que é observável num texto comum. Este grau é o mais fácil de se aprender, visto que há menos sinais para memorizar. Por outro lado, o Braille grau um é

o mais lento para ser transcrito e lido, afinal de contas, deverá ser reproduzido letra por letra, sem o uso de abreviações, logo, o produto final, impresso, é mais volumoso. Visto que a maioria do braille produzido hoje é transcrito e produzido por voluntários, em organizações não lucrativas, o grau um é usado raramente, já que o processo de transcrição demora mais tempo e a leitura torna-se mais demorada (SEESP, 2007; LERPARAVER, 2005).

Já o braille grau dois é uma forma mais abreviada desse sistema. Atualmente, este é o grau mais comum do Braille, embora seja mais difícil aprender o braille abreviado grau dois em comparação com o grau um. Isto porque, é necessário memorizar todos os 63 sinais diferentes (a maioria dos quais tem mais de um significado, dependendo de como são usados), mas também é preciso aprender o conjunto de regras necessárias que governam quando cada sinal pode ou não ser usado. Por exemplo, em inglês, cada um dos 26 sinais que representam o alfabeto têm um significado duplo. Se o sinal é usado em combinação com outros padrões dentro de uma palavra, representa apenas uma letra, mas se estiver isolado representa uma palavra comum. Isto ocorre similarmente no braille português. Assim, o sinal para *n* isolado representa não, *abx* representa abaixo, *abt*, absoluto, *ag*, alguém, e assim por diante. Outros sinais são empregados para representar prefixos e sufixos comuns. O uso de contrações e abreviaturas reduz bastante o tempo envolvido em transcrever e ler o conteúdo, bem como o tamanho do volume acabado.

Quanto ao grau três, esta é uma forma de braille altamente abreviada, especialmente usada em inglês. No grau três, há várias contrações e abreviaturas a memorizar, e as regras que governam o seu uso são correspondentemente difíceis. O braille grau três é usualmente utilizado em anotações científicas ou em outras matérias muito técnicas, mas como poucos cegos conseguem ler este grau de braille não é usado com frequência. (LERPARAVER, 2005).

Na leitura, qualquer letra ou sinal braille é apreendido em todas as suas partes ao mesmo tempo, sem que o dedo tenha que zigzaguar para cima e para baixo. Nos leitores experimentados, o único movimento que se observa é da esquerda para a direita, ao longo das linhas. Não somente a mão direita corre com agilidade sobre as linhas, mas também a mão esquerda toma parte ativa na interpretação dos sinais. Em alguns leitores, a mão esquerda avança até mais ou menos metade da linha, proporcionando assim um notável aumento de velocidade na leitura (CRANMER, 2000).

No entanto, vale ressaltar que algumas pessoas cegas nem sempre conseguem ter suficiente velocidade de leitura para conseguir ler de forma eficiente e prazerosa. A velocidade da leitura em Braille depende da idade em que a pessoa aprendeu a ler, e também do grau de desenvolvimento do tato: quanto maiores forem as oportunidades para pesquisar e explorar o ambiente e quanto antes se iniciar o processo de alfabetização, melhor será a qualidade da leitura. Para o cego, a atividade de leitura envolve dificuldades bem peculiares. Por exemplo: a pessoa vidente pode ler durante horas, sem parar; já a pessoa cega é obrigada a interromper a leitura após algum tempo, pois os dedos indicadores (os mais utilizados para ler) vão perdendo a sensibilidade e se torna difícil identificar as palavras e as letras (GIL, 2000).

Portanto, cabe destacar, segundo Cranmer (2000, p.05), os fatores que têm influência na leitura pelo tato:

- Aceitação (predisposição) da pele que cobre as pontas dos dedos. As camadas superiores da pele que está em contato com o braille devem ser suficientemente macias para serem deformadas pelo padrão dos caracteres do braille, à medida que estes passam por baixo dos dedos que lêem;
- A área da pele que está em contato com a linha de braille a ser lida tem uma relação crítica com a eficiência da passagem da informação tátil para o cérebro. Esta é uma das variáveis das estratégias de leitura de cada indivíduo; um dedo, dois dedos ou mais; uma mão ou duas mãos. Quanto maior é o contato da pele com a linha de braille, maior é a imagem tátil;
- Temperatura dos dedos que fazem a leitura. Os dedos frios não são adequados para uma boa leitura de braille;
- Alinhamento e localização das mãos e dedos com a linha de braille a ser examinada. Um mau alinhamento e um exame da linha defeituoso podem resultar no contato com uma linha adjacente. Isto pode distorcer o fluxo da informação tátil. Os engenheiros referem-se a esta estimulação tátil extra como interferência. Uma proporção de sinal superior à das interferências contribuirá satisfatoriamente para o processo de leitura.

Algumas medidas simples podem contribuir para facilitar a leitura em Braille, como, por exemplo: distribuir o texto de forma lógica no espaço do papel; pois se ele estiver ‘espalhado’, fica difícil a localização pelo tato e, conseqüentemente, a leitura se torna cansativa; um resumo colocado antes do texto completo desperta o interesse e

aumenta a segurança, pois a pessoa tem uma idéia do conteúdo a ser explorado (GIL, 2000).

Quanto à escrita, os instrumentos usados para esta atividade são a **reglete** (ver Figura 2, abaixo) – uma régua dupla de metal, com reentrâncias dispostas em quatro linhas numa parte e depressões correspondentes na outra; **prancha** (ver Figura 3, abaixo) - madeira medindo 31x19 cm com dispositivo para prender o papel sulfite e a reglete; e o **punção** (ver Figura 4, abaixo) - instrumento formado por uma pequena haste de metal com a ponta arredondada e punho anatômico para encaixar na mão. A pressão com o punção através da reglete se faz da direita para a esquerda, mas como o papel é lido pelo avesso e da esquerda para a direita, apalpando-se os relevos feitos pelo punção de acordo com o código de cada letra; acaba-se fazendo a leitura no sentido usual. Portanto, da mesma forma que crianças da rede regular de ensino são preparadas para utilizar o objeto lápis, crianças cegas são gradualmente ensinadas a lidar com a reglete e o punção (LEITE, 2003).

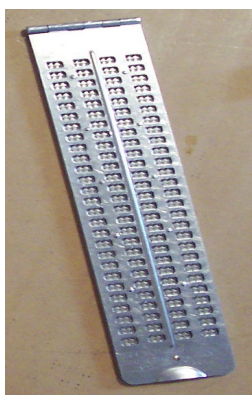


Figura 2: Reglete



Figura 3: Prancha com reglete e o punção abaixo.



Figura 4: Punção

Assim, no processo de aprendizagem do sistema Braille, tanto a leitura como a escrita exigem e dependem de movimento e de coordenação motora eficientes. Além disso, para sua perfeita compreensão, a criança cega deve saber usar eficientemente os movimentos de suas mãos. Por isso, um trabalho voltado para o conhecimento do corpo e o posicionamento deste no espaço, pode facilitar a aprendizagem da criança cega no momento de sua alfabetização. Pode também ajudar no entendimento das noções de

posição que serão necessárias para o perfeito domínio das posições gráficas dos caracteres do sistema Braille (MONTEIRO, 1992; 2004)

Para qualquer criança, as noções de esquema corporal, lateralidade e coordenação espaço-temporal, são base para sua alfabetização. Todavia, a criança que enxerga, pode utilizar-se da visão para minimizar suas dificuldades, o que não é possível para a criança cega. Assim, quando a criança que não enxerga depara-se, na sua alfabetização, com um alfabeto e uma escrita baseados fundamentalmente na lateralidade, estes pré-requisitos se não foram suficientemente incorporados ao seu processo de desenvolvimento, acarretam freqüentemente maiores dificuldades na sua alfabetização. (MONTEIRO, 2004)

Para o domínio da leitura e escrita no sistema Braille, é imprescindível que o cego utilize bem os movimentos das mãos e que sua coordenação motora fina seja estimulada, precoce e incessantemente. Neste sentido, o contato com os objetos que são utilizados no dia-a-dia da criança são os primeiros que devem ser indicados para as manipulações. O treinamento de sua coordenação motora fina e de seu tato são fundamentais para que esta criança adquira a noção das formas dos objetos e, mais tarde, para discriminação e identificação dos caracteres do alfabeto Braille. (MONTEIRO, 2004)

Assim, se possível, a escola deve oferecer treinamento para desenvolver tais habilidades motoras, em situações concretas. Se a escola não dispuser de meios para isso, a família precisará buscar auxílio especializado. Cabe, então, destacar a importância do estímulo familiar para a alfabetização da criança cega. Como são poucas as pessoas que conhecem o sistema Braille, não é só o acompanhamento em casa que se torna mais complicado, como também fica difícil para os adultos avaliar e valorizar os esforços do estudante e os progressos que ele faz. Dificilmente um cego poderá ouvir frases de estímulo como: “Que letra bonita você tem!”, ou: “Deixe-me ver seu caderno?” (GIL, 2000).

Como diz Kirk e Gallagher (1987), a escrita Braille é um acréscimo ao currículo das crianças cegas, já que não são todas as crianças que vão ter acesso a esse sistema; então, esta habilidade acaba sendo um diferencial. Pode-se pensar que esta assertiva seja um tanto exagerada, mas compreende-se, vivenciando a prática da alfabetização de crianças cegas, que este comentário enfoca a falta de oportunidades destas crianças para se

apropriarem, antes de sua escolarização, de pré-requisitos necessários ao domínio do seu sistema gráfico. (MONTEIRO, 2004)

Um trabalho de motricidade bem feito, eliminando os problemas básicos de locomoção e de lateralidade, surte efeito positivo na alfabetização desta criança, que é realizada por meio do sistema Braille, código que exige memorização, atenção e tato aguçados. Sendo um trabalho manual minucioso, a escrita em Braille é, logicamente, mais lenta do que a escrita normal. É necessária grande habilidade psicomotora para minimizar essa diferença de ritmo quando a criança cega tenta acompanhar um ditado, por exemplo. (MONTEIRO, 2004)

Assim, as atividades motoras devem favorecer a curiosidade como meio de reflexões, concepção de opinião, escolha de idéias, além de instituir relações coerentes, integrar as percepções ao seu aperfeiçoamento cognitivo. A criança cega precisa desenvolver a habilidade de pensar, apontar e decifrar os diversos estímulos, para que desperte a consciência das sensações e para que adquira subsídios através das diferentes partes do seu corpo. As atividades físicas podem e devem ser direcionadas para um caminho capaz de facilitar a alfabetização da criança cega, que depende muito de movimentos bem coordenados, inicialmente, de seu corpo e, posteriormente, de suas mãos e dedos, para que possa obter sucesso em sua leitura e escrita. (MONTEIRO, 2004).

Contudo, embora o cego precise do desenvolvimento da motricidade, não se deve reduzir a sua alfabetização a um corpo; embora, na educação especial, muitas vezes têm-se associado o homem a uma ausência biológica, um erro genético e, assim, vão-se tecendo explicações e propostas com base na falta de visão. Porém, Vygotsky (1934/1997) aponta em seus estudos sobre a cegueira, que a educação sistemática é um marco para a ciência da área, pois, a partir daí, surge a possibilidade de se verificar que a cegueira provoca no indivíduo um processo de compensação a esse comprometimento. Compensação essa compreendida como um processo social, e não apenas orgânico. Portanto, pelo caráter social desta perspectiva, cabe destacar que esta será a adotada ao longo da presente pesquisa.

Assim, levando-se em consideração o caráter social, cabe destacar que, os sentidos, localizados em órgãos sensoriais, têm um papel fundamental na apropriação

do empírico, do real. Porém, os sentidos humanos não são entendidos como puro aparato biológico individual, e sim concebidos como sentidos sociais, visto que o homem enxerga, ouve e sente aquilo que outro homem lhe apontar para ver, ouvir, sentir, dentre as possibilidades do seu tempo e lugar social. Desse modo, a construção dos sentidos é tarefa histórica, cultural e social. (CAIADO, 2003).

Portanto, partindo das perspectivas defendidas por Vygotsky (1934/1997) e Caiado (2003), a criança cega, ao final de sua alfabetização, deverá ter desenvolvido habilidades para: ler com fluidez, entonação e ritmo; escrever orações e pequenos textos de estrutura simples, com palavras de seu vocabulário cotidiano e, acima de tudo: expressar seus pensamentos por escrito com clareza, espontaneidade e criatividade; além de, compreender e interpretar pequenos textos (GIL, 2000).

Porém, o desenvolvimento de todas essas habilidades no 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). Naturalmente, a criança realiza todo um treinamento específico, com o objetivo de discriminar e identificar tais caracteres antes que se inicie sua alfabetização; porém, este já é um trabalho formalizado, na classe de alfabetização, sem o qual se tornaria impossível a continuidade do processo. Percebe-se que, realmente, as exigências para o aluno cego são bem maiores, já que este não tem oportunidades naturais de se familiarizar com letras, números ou desenhos, antes de entrar para a escola. (MONTEIRO, 2004)

A demora da criança cega em conhecer o mundo letrado se deve ao fato do sistema braille 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 desse sistema 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 braille 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, a Música e a Informática. (BRASIL, 1999).

Efetivamente, hoje em dia, durante a escolaridade obrigatória, os estudantes cegos não são motivados para a prática do Braille nem o conhecem em todas as suas modalidades. Lêem pouco, especialmente, porque o processo de reconhecimento dos caracteres é lento e eles se cansam depressa. Incapazes de ler a um ritmo satisfatório, fogem de utilizar os livros e manuais que já vão tendo ao seu dispor. Recorrem preferencialmente a textos introduzidos no computador, que ouvem com recurso à voz sintética, ou servem-se de leituras feitas por outrem, normalmente gravações em fita magnética (livros sonoros). A falta de leitura direta reflete-se, naturalmente, na escrita, que é deficiente quanto ao braille e desconcertante quanto à ortografia (GASPARETTO, 2001).

A crise do braille também se relaciona às dificuldades inerentes ao próprio Braille (exigência de um treinamento tátil excessivo e falta de estímulo à sua aprendizagem), sobretudo quando, como acontece atualmente, essas dificuldades são agravadas por um ensino mal orientado. Em geral, professores do ensino fundamental não têm em seus currículos de formação preparo especial para lidar com alunos deficientes visuais. Por essa razão, sentem-se despreparados e, para a prática, terão que solicitar/buscar informações sobre a capacidade visual, materiais utilizados em sala de aula e necessidades do escolar portador de cegueira (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 que os professores reconhecem o seu despreparo para atuar com o aluno portador de deficiência visual e que 92% deles declara desconhecimento a respeito das formas de atuar com tais alunos.

Ao observar os resultados do estudo acima citado, 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 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, no Brasil, a maioria das pessoas deficientes em idade escolar não frequenta o ensino regular, como acusam os dados apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), que demonstram que apenas uma pequena parcela de pessoas deficientes recebe algum atendimento educacional no país (BRASIL, 1994). Como afirma Caiado (2003, p.27)

[...] a pessoa deficiente nunca foi efetivamente contemplada pelas políticas sociais e educacionais e [...] nossa prática educacional em educação especial foi construída no paradigma da educação não-formal e segregada. Discutir a universalização da educação, o direito de todos à cidadania e, coerentemente, lutar pelo princípio da inclusão do aluno deficiente no ensino regular é um desafio político que exige organização, produção de conhecimento, reflexão da realidade e, nesse sentido, a modalidade de educação especial deve ser construída, conquistada. Neste momento em que a pessoa deficiente ainda não é entendida como cidadã, com direitos, em que a educação especial é marcada, historicamente, pela institucionalização, em que a educação especial não pertence à educação regular enquanto prática pedagógica efetiva, entendo que ela deve ter destaque na lei ao mesmo tempo em que ganha espaço nos textos e contextos do ensino regular.

A política até agora seguida pelo Ministério da Educação no que se refere ao ensino dos alunos cegos, muitas vezes não os habilita a ler e a escrever Braille exatamente como os demais alunos são habilitados a ler e a escrever o Português (ressaltando que, mesmo com os alunos videntes, isso atualmente também não tem sido garantido). Assim, levar os jovens cegos a utilizar abusivamente meios que são complementares do Braille, não lhes fornecer os livros em braille e outros materiais de que precisam e já existem ou é possível produzir; abandoná-los a si mesmos ou às condições que o meio familiar e a sua escola lhes dêem, equivale a comprometer seriamente, no futuro, as suas possibilidades de afirmação, tanto na vida profissional como nas atividades de lazer.

Apesar do difícil estabelecimento e ampliação do ensino e uso do Sistema Braille, os seus benefícios estenderam-se progressivamente à medida que as aplicações revelavam todas as suas potencialidades. As estenografias (ver Figura 5, abaixo)³ tornaram a escrita mais rápida e menos espaçosa. As máquinas de escrever permitiram fazer simultaneamente todos os pontos de um sinal, em vez de os gravar um a um, com o punção. Enfim, obteve-se o interponto, graças a um sistema de precisão em que é possível intercalar os pontos do reverso de uma página com os do seu anverso. (OLIVA, 2000).

³ Termo geral que define todo método abreviado ou simbólico de escrita, com o objetivo de melhorar a velocidade da escrita ou a brevidade, em comparação a um método padrão de escrita.



Figura 5: Estenografia

Nos dias de hoje, as novas tecnologias representam o mais espantoso contributo para valorizar o Sistema Braille, depois da sua invenção. A drástica redução de espaço proporcionada pelo braille eletrônico é exemplo disso. Um livro em braille com 2000 páginas de formato A4 pode ficar contido num só disquete/CD. Uma vez introduzido o texto desse livro no computador, o utilizador cego tem ao seu alcance toda a informação não gráfica disponível no ecrã (ver Figura 6, abaixo): superfície onde se projetam, reproduzem ou formam imagens; ou seja, tela ou monitor, que pode ler através de um terminal Braille (Figura 7, abaixo). Além disso, hoje, também existe a facilidade de imprimir textos em Braille. Introduzidos no computador, os textos podem ser submetidos a um programa de tratamento específico e ser impressos em uma impressora Braille (ver Figura 8, abaixo).



Figura 6: Ecrã

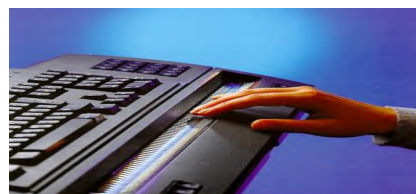


Figura 7: Terminal Braille



Figura 8: Impressora Braille

Os textos assim tratados podem ser utilizados, quer na produção direta em papel, quer na produção de placas de impressão, conforme o número de exemplares a obter (LERPARAVER, 2005). Referindo-se a textos, cabe fazer uma breve reflexão sobre suas definições, enfatizando antes, as concepções de linguagem e leitura, tema que será discutido na secção seguinte.

2.4. Linguagem, leitura e texto

Antes de entrar na discussão sobre leitura, cabe fazer uma breve reflexão a respeito das três principais concepções de linguagem e de sujeito a elas relacionadas, a saber: linguagem como representação do mundo e do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de ação ou interação (KOCH, 2000).

Na concepção de linguagem como representação do mundo e do pensamento, o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar seu pensamento e seu conhecimento de mundo. Corresponde, portanto, à concepção de um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada (KOCH, 2000; 2002). Na verdade, este ego não se acha isolado em seu mundo, mas, é um sujeito essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade e com isto adquire a habilidade de interagir. Daí decorre a noção de sujeito social, interativo, mas que detém o domínio de suas ações.

A linguagem como instrumento de comunicação considera a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. Ou seja, a principal função da linguagem, nesta concepção, é a transmissão de informações. Trata-se, portanto, de um sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Interpretar é, portanto, descobrir a intenção do falante (KOCH, 2000; 2002).

Já na concepção de linguagem como forma de ação ou interação, que é aquela assumida neste trabalho, esta é entendida como atividade, como forma de ação, ação interindividual orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma

sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos. Corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção do social e da interação. Defende a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são autores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2000; 2002)

Na concepção interacional 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. Desta forma, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2002).

Adotando-se esta última concepção (de língua, de sujeito e de texto), 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; DELL'ISOLA, 2001).

Assim, como diz Foucambert (1994), a leitura não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita; significa poder ter acesso a essa escrita e construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Ler é considerar habitualmente um verbo transitivo: quando dizemos que alguém sabe ou não sabe ler, somos obrigados a dizer de que leitura se trata – se programações de corridas de cavalo, de manuais de computação ou de textos literários. Além disso, o ato da leitura tem um propósito: o leitor preocupado com as questões de fundo não tem o mesmo critério para a leitura que o leitor preocupado com a forma literária. O que o leitor vê no texto depende de seu nível de conhecimento. Um conhecimento mais amplo permite ao leitor encontrar no texto mais do que encontraria um leitor inexperiente, facultando-lhe ao mesmo tempo excluir os sentidos não autorizados pelo próprio texto. (OLSON, 1997)

O conhecimento lingüístico entra em jogo durante a leitura. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português; passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua. O conhecimento lingüístico desempenha um papel central (central no sentido de necessário, mas não suficiente) no processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidade ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frase com base no conhecimento gramatical de constituintes: o tipo de conhecimento que determina que o artigo precede o nome e este se combina com o adjetivo, assim como verbo combina com nome e assim sucessivamente. Este conhecimento permitirá a identificação de categorias e das funções desses segmentos ou frases, identificação esta que permitirá que esse processamento continue, até se chegar, eventualmente, à compreensão. (KLEIMAN, 1997)

Ao ler um texto escrito, recai sobre o leitor um novo ônus: reconstruir a atitude de quem falou ou escreveu com relação ao texto; e sobre o escritor recai ainda outro novo ônus: caracterizar tal atitude exclusivamente por meios léxicos. Ao relatar a fala de outrem, um orador pode conceber não só as suas palavras, mas também, a atitude de quem falou com respeito a essas palavras, isto é, o ato da fala.

Parece fácil dizer que ler é captar os objetivos do autor ou suas intenções e idéias, sem se posicionar quanto ao modo como isso se dá. No entanto, diferentemente, temos a concepção de Levy (1996) que vê a leitura como um ato de reconstrução dos processos de produção, dando conta da interação leitor-autor, dado ela não se centrar no texto já estruturado, mas na simulação de sua construção. Para este autor, o trabalho da leitura é, a partir de uma linearidade inicial, rasgar, amarrotar, torcer, recosturar o texto para abrir um meio vivo no qual possa se desdobrar o sentido. O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-lo, ao cartografá-lo que o produzimos, que o atualizamos.

Também para Smith (1989), a leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças. A identificação do significado não requer a identificação de palavras individuais; exatamente como a identificação de palavras não requer a identificação de letras. Do contrário, ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar

palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura. Esta envolve mais especificamente formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes. Em consequência disso, tem-se que a compreensão é relativa, visto que, vai depender de se obterem respostas para as questões que estão sendo formuladas.

Para Smith (1989), a estratégia de predição é fundamental numa leitura significativa, e esta ocorre, segundo ele, porque a leitura não envolve apenas o *input* visual, mas também informações não-visuais, do universo cognitivo do leitor. Ou seja, tanto a informação visual quanto a não visual são essenciais para a leitura, podendo existir um intercâmbio entre as duas. E é esta interação das pistas visuais com o reconhecimento armazenado na memória do leitor que lhe possibilita antever ou prever, o que ele irá encontrar no texto. Portanto, a base da compreensão é a previsão, a eliminação anterior de alternativas improváveis.

Compartilhando com as idéias de Levy (1996) e Smith (1989), Kleiman (1997) afirma que o leitor constrói e não apenas recebe um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões. Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. Portanto, ir ao texto com idéias pré-concebidas, inalteráveis, com crenças imutáveis, dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais.

Poder-se-ia pensar que o sentido é simplesmente o que se quis dizer; e que o texto é simplesmente uma memória ou transcrição do que foi dito. Essa aparente transparência dos textos é, de fato, a fonte de um problema de interpretação muito sério. No século XX, estávamos menos inclinados a afirmar, em caráter definitivo, o que havia em um texto. Era preferível dizer que o seu conteúdo dependia do que o leitor podia trazer-lhe. Mas, e se o leitor traz material em excesso? O ponto importante é que, uma vez admitido que os textos podem ser lidos ou interpretados de mais de uma maneira, o escritor tem à sua disposição uma variedade de recursos léxicos e sintáticos para especificar, na medida em que julgue necessário, como o texto deve ser interpretado. É o único modo de assegurar que, ao contribuir para o significado do texto, o leitor não se exceda; porém, vale ressaltar que isso por si só, não é uma garantia. (OLSON, 1997)

Assim, 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, que exige seleção, reordenação e reconstrução das informações e, deste modo, permite certa margem de flexibilidade e liberdade ao leitor no processo de compreensão. Contudo, esta liberdade e flexibilidade são restritas pelo próprio texto; de modo que, deve-se estar atento para que não sejam cometidas “leituras incorretas, impossíveis ou não autorizadas”. (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 escritor 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 (KLEIMAN, 1997).

Compreensão esta, que será o foco de discussão do próximo tópico, que também versará sobre o processo inferencial.

2.5. Compreensão textual e o processo inferencial

Compreender um texto não é apenas um ato cognitivo, mas um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Portanto, a compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando assim o nome “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender. (KLEIMAN, 1997)

A compreensão de um texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o próprio objeto a ser compreendido é complexo, ou, alternativamente; porque não conseguimos relacionar o objeto a um todo maior que o torne coerente, ou, ainda, porque o objeto

parece indistinto, com tantas e variadas dimensões que não sabemos por onde começar a apreendê-lo. De fato, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes, de ações e de motivações, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, como, por exemplo, se pensarmos que a compreensão verbal inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de um obra de arte. (KLEIMAN, 1997)

A compreensão de textos e sua produção requerem o domínio tanto do conteúdo como da força ilocucionária – do que é dito e de como esse dito deve ser interpretado. Quem tem experiência de ler e escrever tem consciência de ambas as coisas. O leitor experiente pode reconhecer a mente por trás da escrita, bem como a mente do leitor presumido, imaginado por quem escreve. Essas duas mentes, o leitor precisa coordená-las com a sua própria. A subjetividade é o reconhecimento de que cada uma dessas mentes pode ver o mundo de uma perspectiva diferente. Coordenar essas perspectivas é o que dá início ao diálogo mental interior, que constitui o próprio pensamento. (OLSON, 1997)

A compreensão, o esforço para recriar o sentido do texto, tem sido várias vezes descrita como um esforço não consciente na busca de coerência do texto. Neste sentido, a coerência textual deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual; aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. A procura da coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas. Ora, um dos caminhos que nos ajudam nessa busca é o engajamento, a ativação de nosso conhecimento prévio relevante para o assunto do texto. Um outro caminho é o estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura. (KLEIMAN, 1997; KOCH, 2002)

Koch (2002) vê a compreensão como sendo uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos 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.

Para ilustrar as possibilidades de compreensão do texto, 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 (estrutura 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 (KLEIMAN, 1997; MARCUSCHI, 1996; SMITH, 1989). Assim, um poema ou uma receita, um jornal ou um romance, provoca questionamentos, exploração e respostas de diferentes naturezas; uma vez que o ato de ler, como já mencionado, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos (FOUCAMBERT, 1994).

A compreensão é uma atividade criativa e não simplesmente uma reação de recepção passiva. Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre eles (MARCUSCHI, 1996). Assim, para se compreender um texto, é preciso fazer inferências. Ou seja, a geração de inferências é um processo fundamental para a leitura, pois é preciso que o leitor complete o texto com informações que não estão explícitas nele. Na atividade de compreensão, geralmente partimos de informações textuais (que o autor ou falante nos dá no seu discurso) e informações não-textuais (que nós, como leitores, colocamos no texto e que fazem parte de nossos conhecimentos ou da situação em que o texto é produzido). Com isto construímos os sentidos (inferimos os conteúdos) e estabelecemos uma dada compreensão textual.

Portanto, a ativação do conhecimento prévio é um processo essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento prévio e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo não consciente do leitor proficiente.

As inferências baseiam-se em informações textuais explícitas e implícitas no texto, bem como em informações postas pelo leitor. Na atividade inferencial, costuma-se acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isto porque 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).

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).

Desta forma, segundo este autor, na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso, a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos lingüísticos, mas também psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos.

As inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos de vários tipos que operam integradamente. Portanto, compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural. Pode ocorrer que, em dado momento, determinada estratégia seja mais eficaz do que outra para dada operação inferencial. (MARCUSCHI, 2008).

Embora na literatura haja diversas classificações para as inferências, serão mencionadas neste estudo as classificações de Marcuschi (1996) e de Graesser e Zwaan (1995). Foram escolhidas estas duas classificações pelo fato de ambas destacarem a importância de pelo ou menos duas das seguintes variáveis: indivíduo, texto e contexto na ativação das inferências.

A classificação de Graesser e Zwaan (1995) baseia-se no Modelo de Construção-Integração de Kintsch (1988). Para esse modelo, os níveis de representação cognitiva gerados a partir da compreensão textual são três: o código de superfície, o texto-base e o modelo de situação. O código de superfície preserva o palavrado exato e a sintaxe das orações. O texto-base faz referência ao significado explícito, mas não ao palavrado ou a forma exata do texto, ocorrendo, neste nível, um pequeno número de inferências necessárias para estabelecer a coerência do texto. Já o modelo de situação, relaciona-se com o que é implicitamente mencionado no texto. É neste modelo que ocorre a maioria das inferências realizadas na compreensão textual. (GRAESSER; ZWAAN, 1995)

O modelo de situação está relacionado aos conhecimentos do leitor sobre a linguagem, o mundo em geral, as situações de comunicação e às suas experiências, sendo usado para construir uma estrutura coerente do texto e para completá-la e interpretá-la. O modelo de situação refere-se às informações inferenciais permitidas pelo texto e elaboradas pelo leitor a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e os vários conhecimentos e experiências prévias. (KINTSCH, 1988).

Na classificação de Graesser e Zwaan (1995), as inferências são divididas em: objetivo superordinário; antecedente e conseqüente causal; emoção do personagem e estado. Todas essas inferências são extratextuais, já que são baseadas no conhecimento do leitor. Elas são elaboradas a partir de estruturas de conhecimento gerais e específicas.

Já na classificação de Marcuschi (1989; 2008), 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 num 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 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 na 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 “acrécimo” 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 atividade de introduzir um elemento e afirmar uma

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

proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Vale ressaltar que esta será a classificação privilegiada neste estudo, uma vez que, em comparação com a de Graesser e Zwaan (1995), ela se mostra mais ampla, podendo ser aplicada a vários tipos textuais; já que não se limita a investigar o processo de geração de inferências apenas em narrativas, considerando, assim, os diversos tipos de inferências que podem ser elaboradas a partir de diferentes textos. Além disso, pela divisão proposta, percebe-se que Marcuschi (1989; 2008) leva em consideração não só as intenções do autor, mas também todo o contexto, conhecimento e experiência do leitor junto ao autor no processo de geração de inferências (já que o processo de compreensão textual acontece quando da interação leitor-autor). Nota-se também, que ao propor o 3º grupo de inferências, ele acaba ressaltando os equívocos que podem existir quando o leitor se detém apenas ao seu conhecimento de “mundo”, deixando em último plano as exigências do texto.

Já em relação à forma de avaliar a compreensão, em geral, os testes na área de compreensão textual são classificados em três grandes grupos: (1) Reprodução do texto original; (2) Resposta a algum tipo de pergunta; (3) Preenchimento de lacuna (MARCUSCHI, 1989). Todos esses testes permitem ter acesso ao nível de compreensão que se teve do texto, ou seja, todos dão conta do processo de produção de sentidos, cada um com a sua particularidade.

Como afirma Marcuschi (1996), uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão textual é montar um conjunto de perguntas que exigem a reunião de várias informações para serem respondidas. Não seriam perguntas objetivas, mas inferenciais; perguntas cujas respostas não se acham diretamente inscritas no texto.

A técnica de pergunta-resposta pode ser trabalhada através da pausa protocolada. Este teste consiste em entregar ao leitor o texto dividido em partes. Cada interrupção (pausa) é estabelecida antecipadamente. O pesquisador determina possíveis perguntas relacionadas a cada divisão textual estabelecida. Preliminarmente à distribuição do texto, o pesquisador divide-o em partes, estabelecendo os intervalos mais significativos para alcançar seus objetivos. Em seguida, levanta perguntas sobre cada pausa protocolada (DELL'ISOLA, 2001).

Ao aplicar a pausa protocolada, o leitor lê oral ou silenciosamente cada intervalo do texto que lhe é entregue e responde às questões propostas oralmente, por escrito, ou ambos sucessivamente. Este tipo de teste permite ao pesquisador verificar se houve

compreensão textual, para, em seguida, verificar as inferências e avaliações do leitor, permitindo controlar as perguntas que deseja fazer, bem como determinar a pausa que será conveniente, ou seja, que certamente irá gerar diversidade de interpretação (DELL'ISOLA, 2001).

Assim, baseado nesses argumentos, será esta a técnica adotada no Método desse trabalho, que será discutido no capítulo seguinte.

3. MÉTODO

3.1. Participantes: 03 estudantes cegos congênitos, 01 do primeiro ano e 02 do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública regular, localizada no centro da cidade do Recife, que atende a pessoas sem e com deficiências. Todos os participantes tinham o domínio do Braille, ou seja, sabiam utilizar regularmente, no mínimo, o Braille grau dois; pois, neste grau, a pessoa que o domina já deverá ter o conhecimento de todo o Sistema Braille, sabendo todos os 63 sinais e dominando todas as regras que possibilitam o uso de cada sinal. Ressaltando que, o domínio do Braille foi uma exigência do estudo, pois era necessário que os próprios alunos lessem os textos.

Como, na maioria das vezes, os cegos ingressam tarde na escola, quando obtêm o domínio do grau dois já passaram dos doze anos⁵, ou seja, já estão na pré-adolescência ou adolescência; justifica-se o número reduzido de alunos cegos participantes, afinal, são poucos os que dominam o Braille grau dois nesta faixa etária. No que se refere à escolha de participantes cegos congênitos, isto se justifica pelo fato destes necessitarem, desde tenra idade, desenvolver a habilidade tátil; podendo isto ter uma influência positiva no processo de aprendizagem da leitura do Braille, já que esta tem como um dos requisitos o pleno desenvolvimento da percepção tátil e boa coordenação dos movimentos das mãos e dedos. O que difere da cegueira adquirida, já que, neste caso, o cego, por ter tido experiência visual, não precisaria ter desenvolvido a percepção tátil desde cedo.

Foram excluídos do estudo os participantes que apresentaram alguma outra deficiência ou alteração além da cegueira, pois, além do fato de poder interferir na compreensão das atividades a serem realizadas, a presente pesquisa destinou-se a investigar apenas a variável cegueira sobre a compreensão textual. Esse critério de exclusão foi colocado em prática ao investigar na ficha de identificação escolar do aluno a inexistência de outras alterações ou deficiências.

Além dos estudantes cegos, participaram também os pais/cuidadores de cada um dos 03 alunos cegos participantes e seus respectivos professores: o professor de Português da Classe regular e o professor da Classe de Itinerância.

⁵ Fato este verificado através de visitas e conversas com alguns professores de Braille de uma escola localizada na cidade do Recife.

Em relação à formação dos professores, a professora itinerante possui Licenciatura em Sociologia e realizava como atualização, há época da coleta dos dados, os cursos de curta duração que o Governo do Estado oferece aos professores. Já a professora da classe regular tem como formação o Curso Pedagógico e a Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. No que se refere à atualização, ela referiu não realizá-la. O outro professor, também da classe regular, afirmou ser formado em Licenciatura Plena em Letras e, na época da coleta de dados, também não realiza cursos de atualização.

3.2. A escola investigada:

A escola em que foi realizada a presente pesquisa encontra-se localizada no bairro do Derby, com acesso fácil, bom estacionamento para visitantes e professores, várias opções de ônibus, inclusive com um bom número de paradas perto da entrada da escola, já que a mesma encontra-se em uma avenida bastante movimentada e central da cidade do Recife. Está situada em uma esquina que dispõe de dois sinais de trânsito (semáforos), o que se mostra bastante importante no que se refere à passagem e acesso dos alunos cegos. Na frente da escola encontram-se algumas barracas de venda de alimentos, balas e refrigerantes. Além disso, situa-se a curta distância de algumas estruturas municipais, como, por exemplo: biblioteca, museu e praças onde se realizam exposições e atividades de lazer e cultura.

No que se refere a sua estrutura física, a referida escola possui três pavimentos. No térreo, dispõe de sala dos professores, sala da diretoria, refeitório, secretaria, pátio coberto, uma pequena quadra descoberta, sala de itinerância, biblioteca e um espaço de lazer descoberto.

Na sala de professores, um ambiente amplo, com dois banheiros, um masculino e outro feminino, encontra-se uma larga mesa retangular com algumas cadeiras dispostas, vários armários com gavetas, sendo uma para cada professor, um quadro de avisos e um papel de cartolina em que se fixam os horários de aula.

A sala de diretoria é pequena e encontra-se logo na entrada da escola, no canto direito, ficando ao lado da secretaria, que fica localizada bem no centro. Na diretoria, há um computador, uma estante e uma mesa redonda com algumas cadeiras. Saindo da diretoria, encontra-se uma porta que dá acesso ao pátio. Este é um local com uma luminosidade razoável e possui um banco de cimento corrido, junto à parede.

A sala da itinerância fica nos fundos da escola, porém, é um local de fácil acesso. Neste espaço, encontram-se 05 mesas retangulares com uma média de 06 cadeiras cada. Existem alguns ventiladores de teto, um quadro branco, uma lixeira, duas estantes e um armário com gavetas onde ficam guardados todos os materiais necessários ao apoio dos alunos com deficiência, como, por exemplo: máquinas Braille, papel específico para transcrever o Braille, alguns livros didáticos em Braille, um notebook, materiais para o ensino do Braille e ensino da matemática para cegos, etc.

Esta sala funciona nos turnos da manhã e da tarde, com a seguinte dinâmica: os alunos deficientes que estudam pela manhã têm o apoio destinado à realização de atividades que envolvam a leitura e a escrita em Braille no intervalo ou no turno da tarde. Da mesma forma, os alunos que estudam na parte da tarde recebem esse apoio no intervalo ou no turno da manhã. São várias professoras itinerantes (nenhum professor), em média, 04 em cada turno e como não é destinada uma professora específica para cada aluno, todas dão apoio a todos os alunos a depender do horário disponível de cada um deles. Assim, a professora que estiver no horário em que o aluno precisar, dará a ele o devido apoio.

No primeiro e no segundo andar encontram-se várias salas de aula, alguns bebedouros e dois banheiros, um masculino e um feminino, para cada andar. O acesso a esses andares se dá por meio de largas rampas, ressaltando que o acesso às salas de aula fica supervisionado por uma funcionária que fica disposta antes de uma grade, logo no começo da rampa, tendo como função realizar a identificação dos alunos e permitir apenas a passagem destes, dos funcionários e professores da escola.

3.3. Material e procedimentos:

Para efetivação dos objetivos, foram realizadas entrevistas individuais com os pais/cuidadores e professores, e entrevistas individuais e sessões de compreensão textual com os alunos cegos, na qual foram utilizados dois textos: um narrativo e outro argumentativo.

O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco sob o número de protocolo 043/09, ressaltando que foram cumpridas todas as considerações éticas sobre o estudo (apêndice D). De acordo com as orientações desse comitê, foi feito um contato prévio com os pais/cuidadores, professores e alunos cegos para que fossem entregues os Termos de Consentimento

Livre e Esclarecido (Apêndices E, F e G) a ser assinado por eles, caso aceitassem participar da pesquisa. De forma complementar, ao término do estudo, será realizada uma devolutiva dos resultados e das implicações educacionais através de palestra realizada na escola local da coleta de dados, em dia e horário acordado antecipadamente com os participantes da pesquisa, respeitando-se a programação curricular dessa instituição escolar.

3.3.1. Entrevistas com pais/cuidadores e professores

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e individuais com os pais/cuidadores de cada participante (Apêndice A), com o objetivo de investigar como foi a mediação entre a mãe/cuidador(a), filho cego e as várias situações do mundo, em especial, o mundo letrado; saber de que forma se deu o processo de estimulação precoce para com a criança cega, como também investigar como é a relação da família com o Sistema Braille. Para isso, foram formuladas perguntas que contemplaram os seguintes aspectos: interação dos pais com o filho no decorrer da infância; atividades realizadas para trabalhar a estimulação precoce; contribuição para a socialização e os hábitos/materiais de leitura da criança; conhecimento dos pais a respeito do Braille. Estas entrevistas foram agendadas e realizadas na própria casa dos participantes, que foram deixados livres para escolher o melhor local para a realização desta atividade. Duas entrevistas foram realizadas na sala e apenas uma na varanda da casa, que foi o caso da mãe da segunda participante. A duração média das entrevistas foi de 55 minutos. Vale ressaltar que, no caso da terceira participante, foi necessário realizar a entrevista com duas de suas irmãs, visto que a primeira entrevistada, a irmã mais nova, não possuía dados fundamentais para responder algumas das perguntas contidas na entrevista, sendo importante, portanto, refazer essas perguntas à irmã mais velha da aluna cega participante.

Foram realizadas também entrevistas semi-estruturadas e individuais com os professores (de Português da classe regular e da itinerância) de cada participante cego (Apêndice B), com o objetivo de investigar como se processa o ensino do Braille; identificar as práticas de leitura em Braille propostas na sala de aula e saber como é a relação desses alunos com as situações de leitura na escola. Para isso, foram formuladas perguntas que contemplaram os seguintes aspectos: formação e atualização profissional (já que são fatores que interferem na maneira do professor conceber a leitura e até

mesmo no modo de conduzir atividades em sala de aula; especialmente, no que se refere à didática de ensino para os alunos cegos em classe regular), como também saber que tipo de formação o habilitou para lidar com a aprendizagem do Braille, a metodologia de ensino deste sistema de leitura e escrita; atividades, recursos e tipos textuais adotados para a leitura em Braille; uso da biblioteca no planejamento curricular. Estas entrevistas foram agendadas e realizadas na própria escola, com o horário definido a partir da disponibilidade de cada professor. Foram entrevistados 02 professores de Português, um do sexo masculino e outra do sexo feminino, sendo que o professor era o mesmo para o primeiro e o segundo aluno participante; e uma professora da classe de itinerância, já que ela era comum aos três alunos cegos. O professor de Português foi entrevistado na sala de reuniões e a professora, na sala dos professores, durante o recreio. Quanto à entrevista da professora de itinerância, esta foi realizada na própria sala de apoio itinerante, durante o intervalo entre as atividades de transcrição para o Braille. A duração média das entrevistas com os professores foi de 45 minutos, ressaltando que todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete, através de um mini-gravador portátil.

3.3.2. Entrevistas com os alunos cegos

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e individuais com cada aluno cego participante (Apêndice C), com o objetivo de investigar quando e como se deu a aprendizagem do Braille; identificar a história de leitura de cada uma deles e as várias interações com os objetos culturais (filmes, livros, peças, músicas, obras de arte, etc). Para isso, foram formuladas perguntas que contemplavam os seguintes aspectos: aprendizagem do Sistema Braille; significado da leitura; leitura de histórias pelos pais; interações com os objetos culturais (filmes, livros, peças, músicas, obras de arte, etc); formas de acesso à leitura em Braille dentro e fora da escola; gêneros textuais acessíveis. Estas entrevistas foram realizadas na própria escola, durante o intervalo entre as aulas, horário conveniente para o aluno e o professor. Os três alunos foram entrevistados na classe de itinerância, mais especificamente, em uma mesa no canto da sala para não ter interferências das outras pessoas que se encontravam no ambiente, bem como para tentar minimizar o efeito dos ruídos. A duração média das entrevistas foi de 45 minutos, sendo todas gravadas em fita cassete, através de um mini-gravador portátil.

3.3.3. Sessões de compreensão de texto com os alunos cegos

Aconteceram duas sessões de leitura com cada aluno cego. A primeira foi realizada no mesmo dia em que ocorreu a entrevista e a segunda, em dois dias consecutivos. A atividade de compreensão consistiu em responder a perguntas inferenciais sobre dois textos escolhidos, a saber: uma narrativa (“A verdade”- ver Anexo A) e um texto argumentativo (“O papel do cheiro” – ver Anexo B), que foram divididos em partes previamente estabelecidas pelo pesquisador. A escolha por esses textos deu-se pelo fato de já terem sido trabalhados e validados em outro estudo (MARCUSCHI, 1989); além de serem adequados aos objetivos da presente pesquisa e à idade e à escolaridade de seus participantes, uma vez que ambos os textos já foram aplicados a participantes da mesma faixa etária e série.

Em cada sessão, o aluno leu um único texto (precedido de um resumo), devidamente impresso em Braille e distribuído de forma lógica no papel – pois, se o texto estivesse ‘espalhado’, ficaria difícil a localização pelo tato. O texto foi acompanhado de perguntas inferenciais também impressas em Braille. Cada participante, nas duas sessões de compreensão, foi instruído a ler cada parte do texto sem qualquer intervenção do pesquisador e, ao final da leitura de cada parte, leu as perguntas relativas à parte do texto que acabara de ler para, logo em seguida, respondê-la oralmente. O pesquisador deu a seguinte instrução: “Você lerá um texto que foi dividido em partes e eu vou te dar cada uma destas partes separadamente, respeitando a ordem do texto. Você pode fazer a leitura de cada parte silenciosa ou oralmente. Ao final da leitura de cada parte, deverá ler e responder uma pergunta a ela relacionada. Você deve dar a resposta que achar pertinente para a pergunta lida. Isso será feito em todas as partes do texto que você irá receber!”. As sessões de compreensão foram realizadas na Classe de Itinerância, com duração média, cada uma, de 40 minutos. As sessões foram gravadas em áudio (fita cassete) e, posteriormente, transcritas em sua íntegra.

Optou-se por adotar uma metodologia que analisa a compreensão durante a leitura do texto, e não após toda a leitura, porque este tipo de procedimento permite ao pesquisador acompanhar, através da explicitação do leitor, as variações no processo de produção de sentidos durante a leitura.

A decisão de se utilizar a técnica pergunta-resposta deu-se pelo fato desta permitir verificar com um maior controle a natureza das inferências geradas; pois se pode orientar o aluno cego ao solicitar-lhe uma determinada explicação sobre o motivo de determinada resposta, além de ser esta a técnica mais utilizada na situação pedagógica; inferindo, assim, que os participantes, por já terem contato com este tipo de técnica, não teriam dificuldades em compreender o mecanismo da tarefa.

Já em relação à escolha do tipo textual, tem-se que os estudos apontam que inúmeros fatores estão envolvidos na compreensão de textos, dentre eles: a idade, as habilidades lingüísticas e cognitivas do leitor, bem como, o tipo de texto (narrativo, argumentativo, informativo...). Porém, o que se constata na literatura da área (especificamente em relação ao tipo de texto) é que a maioria dos estudos (BRANDÃO, 1994; BRANDÃO, SPINILLO, 1998; TAKAHASHI, 1992) utiliza o texto narrativo. Portanto, para observar o efeito do fator tipo textual, optou-se por utilizar dois tipos textuais distintos (o narrativo e o argumentativo), afinal, o tipo textual orienta a compreensão e o contato com variados textos possibilitam produções de sentido ricas e diversificadas.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi de natureza qualitativa e realizada em duas etapas relacionadas. Optou-se por este tipo de abordagem porque se busca a compreensão particular daquilo que se pretende estudar (neste caso, o processo de compreensão textual). Além disso, na abordagem qualitativa o foco da atenção do pesquisador se dirige ao específico e ao individual, abandonando as generalizações, os princípios e as leis, substituindo as correlações estatísticas em favor das descrições individuais (SOUZA; MATOS, 2004). Assim, esta abordagem tornou-se necessária ao presente estudo, já que foi focada a compreensão em contexto de cada participante, com o objetivo de analisar o processo de construção de sentidos, na tentativa de resgatar o contexto social, resguardando-se a heterogeneidade de todos os sujeitos participantes, quer seja nas sessões de compreensão, como também nas respostas às entrevistas, cujo modo de análise será discutido a seguir.

4.1. 1ª etapa - Análise qualitativa das entrevistas (dos pais/cuidadores, dos professores e dos alunos cegos)

Adotou-se, para a análise das entrevistas, 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 feitas leituras flutuantes⁶ e recorrentes das entrevistas de cada grupo: pais/cuidadores, professores e alunos cegos. 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 aqueles 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)

⁶ 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).

Realizou-se, inicialmente, uma análise individual, na qual se avaliou cada entrevista. Em seguida, relacionaram-se as três entrevistas referentes a cada aluno cego (pais/cuidadores, professores e aluno), possibilitando o estabelecimento de vários 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). Dessa forma, as leituras permitiram destacar e organizar pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros.

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, foram 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 idéias 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 explicita o processo e o movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudo. A análise se iniciou por um processo intra-núcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral, esse procedimento explicitou semelhanças e/ou contradições que revelaram novamente o movimento do(s) sujeito(s). Tais contradições não necessariamente foram 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, ela foi articulada com o contexto social, que permitiu acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade.

4.2. 2ª etapa -- *Análise qualitativa das duas sessões de compreensão textual*

Nesta etapa, teve-se como objetivo realizar uma análise qualitativa das duas sessões de compreensão dos 3 (três) alunos cegos participantes da presente pesquisa, demonstrando-se os seus caminhos de produção de sentidos.

A busca da compreensão pelos alunos cegos foi realizada levando-se em consideração as condições de produção. Dessa forma, foi relevante destacar alguns aspectos do contexto mais mediato, que foram: o tipo de texto escolhido; a situação de leitura imposta e a presença de interlocutores (reais e/ou virtuais), no caso dos reais: o pesquisador. Assim como, de um modo mais geral, as condições pragmáticas, cognitivas e interesses. (MARCUSCHI, 2008). Procurou-se estabelecer elos entre a história de mediação do filho cego com seus pais em relação aos objetos culturais (filmes, livros, peças, músicas, obras de arte, etc) e ao processo de estimulação precoce, as possibilidades de leitura vivenciadas em casa e na escola e a compreensão textual. Para tanto, buscou-se relacionar os protocolos de compreensão de cada aluno aos dados obtidos nas entrevistas; de forma a relacionar, por exemplo, um protocolo de uma leitura esperada ao recebimento ou não de estímulos táteis precocemente; de modo a estabelecer relações positivas e/ou negativas, tentando mostrar que aspectos tiveram influência para um bom desenvolvimento da atividade de compreensão textual.

Foi realizada também uma análise comparativa da compreensão do texto narrativo versus o texto argumentativo, demonstrando o tipo de texto em que houve um melhor desempenho na tarefa de compreensão aplicada, podendo-se observar, portanto, o efeito do fator tipo textual; já que ele é um indicador importante para a construção de sentidos, pois a produção e o trato de um texto narrativo diferem daqueles de um texto argumentativo; sendo, portanto, orientadores da compreensão.

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 se estava ou não coerente com o texto lido, portanto, buscaram-se verificar quais foram as leituras realizadas: esperadas (previstas), possíveis ou não textuais. Dessa forma, foram analisadas as seguintes categorias: natureza e classificação das inferências. Para isso, na análise do primeiro participante, será apresentado primeiro todo o texto narrativo “A verdade”, que irá conter um número para cada linha em seqüência, 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 ao texto, 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 o texto argumentativo “O papel do cheiro”. No entanto, para a análise do segundo e do terceiro participante, não será apresentado no início o texto completo, apenas o protocolo de compreensão frente ao texto, 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. Ou seja, será destacada uma breve história do primeiro participante, seguida da análise das entrevistas referentes a este participante, na qual serão apresentados e discutidos os núcleos de significação que foram construídos e posteriormente a análise dos seus protocolos de compreensão. Os mesmos passos serão adotados para a análise dos dados referente ao segundo e terceiro participantes, como apresentado a seguir.

4.3. 1º Participante

4.3.1. Uma breve história de Pedro⁷

O aluno cego entrevistado é um jovem tímido, tem 19 anos de idade e faz o terceiro ano do ensino médio na escola investigada. Sua mãe é dona de casa e seu pai é vigia noturno, e ambos são alfabetizados. Ele afirma que se dá muito bem com os pais e a irmã, membros da família que moram juntos no bairro de Afogados, na cidade do Recife. Sua casa é grande, porém, humilde⁸. A rua é calçada e fica perto de duas avenidas bastante movimentadas e com várias paradas de ônibus. O referido bairro é considerado como sendo de classe média, no entanto, há muitas famílias que moram nesta localidade e são de classe média baixa. Afogados é um bairro que fica perto do centro do Recife e onde há muito comércio, predominando as lojas de materiais para construção, e de venda e consertos de automóveis.

Quanto às atividades desenvolvidas por Pedro no âmbito de sua formação acadêmico-profissional, este faz estágio na área de informática no turno da manhã e estuda no turno da tarde. Seu meio de locomoção aos ambientes de estudo e estágio, é o ônibus. Vai para o estágio pela manhã sozinho e na volta passa em casa para ir ao

⁷ Nome fictício

⁸ Dados possíveis porque a entrevista foi realizada, à escolha da mãe de Pedro, em sua própria residência.

colégio com a irmã mais nova, que estuda na mesma sala que ele. Ela é a única na família que sabe o Braille e que, inclusive, aprendeu com o próprio irmão, que também tentou ensinar à mãe, mas, sem muito sucesso. Pedro começou a aprender o Braille apenas quando entrou na escola, aos 08 anos de idade.

Ele adora música e inclusive já tocou em uma banda de forró. Quando está em casa, frequentemente, está usando o computador e gosta de tudo o que é relacionado à informática. Já passou em uma seleção para um curso de técnico em Informática no ano de 2008, no entanto, não pôde cursá-lo em virtude das condições financeiras desfavoráveis da família.

4.3.2 Núcleos de significação

Para se chegar aos Núcleos de Significação do primeiro participante, foram estabelecidos inicialmente vários pré-indicadores, que são apresentados no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1. Pré –indicadores do discurso do primeiro participante.

- Atividades de leitura focadas no livro-texto;
- A decodificação do livro-texto com o único recurso para se trabalhar a leitura;
- Influência negativa dos textos trabalhados em sala de aula para o compartilhamento da leitura em casa com os pais/familiares;
- Atividades de leitura não são realizadas pelos professores;
- Falta de inclusão da biblioteca no planejamento curricular;
- Dinâmica no trabalho da leitura influencia negativamente o desenvolvimento do prazer pelo ato de ler;
- Falta de um trabalho mais interdisciplinar entre o planejamento do professor itinerante e do professor de Português da classe regular;
- Falta de estimulação tátil precoce favorecendo uma leitura devagar e cansativa;
- Importância da estimulação auditiva para o desenvolvimento de hábitos culturais;
- Contradições nos discursos do aluno e da mãe em relação à estimulação da percepção tátil;
- O Braille como uma atividade cansativa influenciando negativamente o hábito rotineiro da leitura;
- Material de leitura na escola restrito aos livros didáticos.

Quadro 1. Pré-indicadores do discurso do primeiro participante.

A partir desses pré-indicadores, foram definidos os indicadores do discurso, que foram os seguintes:

Quadro 2. Indicadores do discurso do primeiro participante

- Material de leitura;
- Estimulação precoce tátil e auditiva;
- Trabalho com a leitura na escola;
- Rotina de leitura.

Quadro 2. Indicadores do discurso primeiro participante

Estes indicadores do discurso foram aglutinados de acordo com os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios para se chegar aos núcleos de significação. Assim, a partir dos procedimentos adotados, foram encontrados dois núcleos de significação produzidos pelo primeiro aluno na relação com os discursos dos outros participantes, a saber: Núcleo 1: “Eu não gosto muito das coisas que leio em sala de aula”; Núcleo 2: “Só trabalhei o tato depois que eu entrei na escola” (expressão das falas do participante cego).

1. “Eu não gosto muito das coisas que leio em sala de aula”

Este núcleo se constituiu a partir das relações de complementaridade, similaridade e/ou contradição presentes nas narrativas das professoras, do aluno cego e de sua mãe. Dessa forma, foi possível verificar que as mediações entre o aluno cego e o objeto leitura favorecidas pelas professoras (da itinerância e de Português da sala regular) acabam influenciando negativamente o desenvolvimento do prazer pelo ato de ler e afeta, conseqüentemente, o compartilhamento da leitura em casa com os pais e/ou os familiares.

Assim, a partir do cruzamento das informações presentes nas entrevistas dos professores e do aluno cego, pôde-se verificar que as atividades de leitura estavam focadas no “livro-texto” e que a decodificação deste livro estava sendo o único recurso para se trabalhar a leitura. Dessa forma, percebe-se no discurso das professoras de Pedro o entendimento da leitura como decodificação. Concepção essa que, de acordo com Marcuschi (2008), centra-se no código e na forma lingüística como o principal objeto de

análise. Assim, prevalece a função informacional do texto e ao autor/falante compete a tarefa de pôr as idéias no papel, já que a língua teria a propriedade de significar com alto grau de autonomia. Os textos seriam portadores de significações e conteúdos objetivos por eles transportados e os leitores teriam a missão de apreender esses sentidos ali objetivamente instalados.

Portanto, percebe-se a falta de uma dinâmica mais adequada com as propostas atuais de ensino da língua, as quais privilegiam as atividades com outros tipos de texto além do livro didático, inclusive o trabalho com gêneros textuais variados, partindo para uma concepção de leitura que assume o texto como um evento comunicativo, saindo, então, da perspectiva de que compreender seria apenas identificar e extrair informações textuais. Assim, a leitura é enfocada e trabalhada pelas professoras de Pedro na perspectiva da língua como sistema, o que pode ser mais claramente evidenciado nos recortes de fala abaixo:

Entrevistadora: *Que recursos você utiliza para trabalhar esses textos?*

Professora de Português: *Os próprios textos, que aí é só pegar no livro texto que eles têm.*

Entrevistadora: *A senhora só trabalha com os textos do livro didático deles?*

Professora de Português: *Na maioria das vezes é. Dificilmente eu trago uma xerox.*

Sobre essa mesma questão, fala a professora itinerante:

Entrevistadora: *Como você trabalha a leitura na sala de apoio?*

Professora de Itinerância: *A gente aqui se baseia... assim, com o exercício que ele vem que o professor passou em sala de aula.*

[...] Quando a gente prepara o texto pra ele... o professor dá pra gente... e a gente prepara o texto em Braille e dá pra eles. Quando não, quando o professor tá com pressa... então a gente lê pra eles... e eles aí fazem o exercício que o professor passou.

Esses recortes das entrevistas deixam evidente que as atividades de leitura são direcionadas pelo professor da classe regular. Ou seja, o professor da itinerância tem a função de transcrever esses textos para o Braille e repassá-los ao aluno cego. Então, uma vez que o recurso utilizado para se trabalhar a leitura em sala de aula regular é o livro-texto, este será o único material de acesso ao ato de ler tanto na sala regular, como na sala de apoio.

Esse é um fato que merece ser tratado com bastante atenção, pois, como afirma Marcuschi (1996; 2008), o problema dos livros didáticos não é a ausência de exercícios de compreensão textual, e sim a natureza deles, já que, dentre outras coisas, esses

exercícios raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Assim, esses exercícios podem ser tidos como “atividades de cópiação”, e dessa maneira, adotando esse tipo de atividade, as professoras de Pedro acabam deixando de lado as oportunidades de trabalhar o raciocínio e o pensamento crítico, já que estes são processos cognitivos que devem ser ativados durante a leitura do texto, uma vez que a compreensão é uma atividade reflexiva.

Em relação ao trabalho com os variados tipos textuais que poderiam ser trabalhados em sala de aula, pode-se observar o seguinte recorte:

Entrevistadora: *Quais os tipos de texto que você trabalha com os alunos?*

Professora de Português: *Os textos que têm no livro de Literatura. Só esses mesmo. Raramente eu trago algum texto de fora.*

Entrevistadora: *Mas, assim... quais os tipos que você trabalha? Exemplo: Narrativo, argumentativo... ou mesmo se você trabalha com todos os tipos?*

Professora de Português: *Ah... Todos os tipos não! Eu trabalho mais com o narrativo... e... também o dissertativo.*

Percebe-se que no discurso da professora encontra-se uma ênfase nas práticas de leitura de textos narrativos, já que a questão do dissertativo apareceu em sua fala após uma longa pausa e com um tom de voz menos expressivo, seguro e empolgante, indicando o pouco uso desse tipo textual. Complementarmente, tem-se a fala de Pedro sobre o trabalho com os tipos de textos em sala de aula:

Entrevistadora: *Quais os tipos de textos em Braille têm sido trabalhados em sala de aula pelo seu professor?*

Pedro: *Quase sempre é o texto literário, né?*

Entrevistadora: *Literário?*

Pedro: *Literário. Quase sempre mesmo. Quando não é isso, é história... mas, quase sempre é literário.*

Entrevistadora: *Tá. E ele trabalha assim... com cartas, com poesias?*

Pedro: *Não, não.*

Entrevistadora: *Não?*

Pedro: *Não. É mais redação e literatura. Textos literários.*

Portanto, nota-se a ênfase dada ao texto narrativo, reforçando a idéia de que o trabalho com leitura em classe acaba realmente enfocando mais esse tipo textual em detrimento do tipo argumentativo. Dessa forma, em que espaço de aprendizagem esse aluno terá acesso de forma mais focal às estruturas dos outros tipos textuais, e mais especificamente, a do tipo argumentativo? Afinal, será exigido desse aluno um entendimento sobre esses tipos, já que para comunicar-se em sua vida diária (seja de

forma escrita, ou oral), esse estudante, muitas vezes, fará o uso de determinados argumentos e estratégias argumentativas a fim de fazer valer suas idéias, opiniões ou ponto de vista sobre determinado assunto.

Aliado a esta constatação, está a questão referente à falta de inclusão da biblioteca no planejamento curricular da professora de Português, já que está diretamente relacionada à questão da possibilidade de acesso a outros gêneros textuais além do livro didático, como, por exemplo: gibis, jornais, romances, etc; e a meios diversificados de se trabalhar a leitura:

Entrevistadora: *Você considera a biblioteca no seu planejamento curricular?*

Professora de Português: *Não*

Entrevistadora: *Não?!*

Professora de Português: *Não. Como assim?*

Entrevistadora: *Se a senhora quando tá fazendo o seu planejamento... a senhora não vê a questão da biblioteca... se não planeja visitas à biblioteca... se não vê a questão dos livros... ou mesmo a realização de qualquer atividade que envolva a biblioteca?*

Professora de Português: *Ah... Eu incentivo a ida à biblioteca. Mas diretamente eu não considero não (...)*

Com isto, é observável que a professora não considera a importância da biblioteca, restringindo ainda mais o universo textual dos alunos, pois, além de não incluir a biblioteca no seu planejamento curricular, a referida professora também não faz um trabalho de leitura envolvendo outros materiais além do livro didático na própria sala de aula.

Sobre essa questão da biblioteca, pesquisas feitas pelo governo federal nos últimos anos já detectaram uma relação clara entre o uso freqüente desse espaço e o bom desempenho dos estudantes: a biblioteca escolar bem utilizada funciona como uma potente ferramenta para o desenvolvimento do aluno, de sua autonomia intelectual e também do processo de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2009). Porém, no caso da professora citada, ainda não foi assumido e/ou assimilado o papel importante que a biblioteca pode desempenhar quando aliado ao ensino e às práticas de leitura em sala de aula.

Dessa forma, isso pode acabar refletindo negativamente na ampliação dos hábitos de leitura de Pedro, já que em relação, especificamente, às práticas de leitura na biblioteca, no seu discurso, ficou claro que não sente prazer em ir a esse espaço:

Entrevistadora: *Você freqüenta biblioteca?*

Pedro: *Não, não. Sabe por quê? Eu não tenho paciência de tá lendo não, sabe?*

[...]

Entrevistadora: *Quando foi a primeira vez que você foi a uma biblioteca?*

Pedro: *Fui... eu tinha o quê? Na 3ª série, lá em Afogados, tem uma biblioteca... Aí lá, na época... me deram o quê? Preu ler livro infantil, né? Já que eu era pequenininho. Então... eu não gosto disso não... aí eu deixei pra lá, não fui mais não.*

Assim, além de Pedro referir não gostar de ir à biblioteca, tem esse fato da sua professora não fazer uso deste local para desenvolver atividades variadas destinadas à leitura, o que poderia, de certa maneira, dependendo das atividades que fossem desenvolvidas, estimular o interesse de Pedro em frequentar a biblioteca e possibilitar a revisão de seu gosto por este tipo de espaço.

Assim, como já foi citado, o referido aluno não desenvolve o gosto pela leitura e, conseqüentemente, cria barreiras à partilha da leitura em casa com seus pais e sua irmã. Afinal, se o aluno não gosta do que lê em sala de aula, por que ele iria ter interesse em compartilhar essa leitura em casa?

Então, sobre essa questão das mediações entre o aluno cego e o objeto leitura favorecidas pela família e pelo professor, nota-se que como o trabalho com a leitura em sala de aula pelo professor foca-se no livro texto, desenvolve no aluno um desprazer pela leitura em virtude do material de acesso em sala de aula, ou seja, unicamente o livro didático fornecido a cada ano. Além disso, há um agravamento dessa situação pela falta de uma dinâmica mais apropriada para o trabalho com a leitura. No entanto, embora o aluno não goste do que lê e como se lê na escola, em casa, novamente, suas leituras acabam sendo restritas ao livro texto, como mostram os recortes abaixo:

Entrevistadora: *Como você ajuda Pedro nas tarefas que envolvam o Braille?*

Mãe de Pedro: *Não! Eu lia pra ele quando ele precisava.*

Entrevistadora: *Lê... a leitura “normal”? [referindo-se à leitura “em tinta”, dos videntes]*

Mãe de Pedro: *Eu lia normal e ele passava pro Braille.*

[...] *Eu lia o livro dele. Ele fazia: “mainha, eu tenho tarefa tal página!”. Aí eu ficava lendo pra ele e ele passava pro Braille.*

Sobre essa mesma questão, têm-se a fala da professora de Português:

Entrevistadora: *De que maneira a leitura vivenciada na escola é contemplada em casa ou vice-versa?*

Professora de Português: *Ah. A gente passa os textos do livro-texto, né? A gente lê aqui e passa para fazer a interpretação em casa.*

No entanto, ainda em relação às atividades de leitura, encontra-se um dado de contradição e até mesmo intrigante, afinal, pode-se inferir que, mesmo essas professoras relatando que trabalham a leitura em sala de aula, na verdade, no decorrer da entrevista,

pode-se chegar à constatação de que, na realidade, as atividades de leitura não são realizadas nem pela professora de Português da classe regular, nem pela professora da itinerância.

Entrevistadora: *Que atividades você realiza com os alunos cegos para trabalhar a leitura em Braille?*

Professora de Português: *Atividade? Nenhuma! Eu até realizava naquela época. Uma vez eu trabalhei as funções da linguagem. Aí pedi para cada aluno pesquisar sobre uma função e apresentar um exemplo e explicar, por exemplo, por que é apelativa.*

Entrevistadora: *Que atividades você realiza com os alunos cegos para trabalhar a leitura em Braille?*

Professora de Itinerância: *É como eu tô te dizendo, na verdade atividade de leitura a gente quase que não pratica, né? Porque a gente... é... somente aquele apoio que a gente dá. O aluno vem já com o assunto que é dado pelo professor em sala de aula, e a gente aqui vai dar o apoio, vai ajudar.*

Dessa forma, pergunta-se: a quem fica destinada a função de trabalhar a leitura com esse aluno cego? Como pôde ser constatado nas entrevistas, o trabalho da professora da itinerância restringe-se basicamente à função de transcrever os textos, ou seja, passar os textos para o Braille e repassá-los ao aluno cego. E já a professora de Português, da classe regular, afirma não desenvolver atividades de leitura com esse aluno cego. Dessa forma, como a escola, nesse caso, acaba não desenvolvendo um dos seus papéis principais, como uma das mais importantes agências de letramento, então, caberia à família a função de desenvolver o trabalho de leitura com esse aluno cego. Mas, será que essa família está devidamente avisada e/ou consciente de que a função que deveria também ser das professoras encontra-se descolada para o eixo da família, ou mesmo para outras agências de letramento (igreja, local de trabalho, rua, etc)? Além disso, será que este núcleo familiar (composto, neste caso, pelo pai, mãe e irmã) encontra-se preparado o suficiente para desempenhar importante função na vida deste aluno cego? Ou mesmo, será que esta família tem o devido conhecimento a respeito da importância que o trabalho com a leitura pode desempenhar na vida de Pedro? A esse respeito, pode-se destacar o seguinte recorte da fala da mãe de Pedro:

Entrevistadora: *Quais são as situações de leitura vivenciadas com Pedro em casa?*

Mãe de Pedro: *Pedro só tá lendo agora somente no computador... porque ele bota o livro na impressora e passa pro computador... Dosvox! Ele pouco pega o Braille agora.*

Entrevistadora: *Mas... ele lê com vocês, como é? Vocês lêem alguma coisa com ele?*

Mãe de Pedro: *Lendo. Lê um trabalho, lê um livro e passa pro Braille.*

Entrevistadora: *Mas quem é que lê?*

Mãe de Pedro: *Eu leio.*

Entrevistadora: *Você lê...*

Mãe de Pedro: *Às vezes o pai, às vezes Paula (se referindo à irmã de Pedro), todo mundo lê. Atualmente, ele não tá precisando mais da gente não! Depois que ele comprou a impressora... ele coloca o livro na impressora e passa pro computador e passa pro MP3... e fala tudo! Faz um tempão que ele não precisa de mim pra lê. Mas eu já li muito!*

Assim, pode-se constatar que o trabalho de leitura vivenciado com Pedro, em casa, através do seu núcleo familiar, é influenciado em grande parte pelas necessidades de leitura impostas pela escola. Assim, nota-se que a leitura compartilhada em casa é realizada em função dos exercícios solicitados pela professora da classe regular, sendo a função dos pais restrita a ajudar na realização de trabalhos escolares e/ou leitura dos textos escolares para que Pedro possa passá-los para o Braille. Dessa forma, com o uso do computador, houve uma mudança dentro do núcleo familiar em relação à leitura em casa, já que com a integração computador-MP3, a ajuda dos pais, como leitores, não se faz mais necessária.

Assim, tem-se um ganho em relação à constituição de Pedro enquanto sujeito leitor, afinal, ele passa a ter maior autonomia frente à seleção e adaptação das leituras a serem realizadas. Dessa forma, Pedro busca na suas experiências diárias, ou no seu estágio, ou com colegas, ou na escola, ou mesmo na internet, meios de realizar esse trabalho com a leitura, a fim de tornar-se um leitor mais crítico e competente, habilitado a trabalhar e compreender mais facilmente todos os tipos e gêneros textuais acessíveis em seu dia-a-dia, na escola ou mesmo em casa, no trabalho, ou na rua.

Dessa forma, no que diz respeito a outros meios de acesso à leitura, a internet é referida como sendo esse principal meio, como diz a mãe de Pedro:

Entrevistadora: *[...] Ah. Então ele lê as coisas que estão na internet?*

Mãe de Pedro: *Na internet! Ele lê na Internet e passa pra... entendeu? Ele trabalha com computador, com Internet.*

Portanto, constata-se a importância do uso das tecnologias de informação adequadas a pessoas cegas, já que é através do uso delas que Pedro tem uma maior autonomia e facilidade de acesso a uma diversidade de leituras em um curto intervalo de tempo, confirmando a relevância das ferramentas computacionais para as pessoas cegas, já que, em grande parte, são capazes de diminuir as limitações apresentadas por esses indivíduos, pois pode possibilitar uma educação mais adaptada a eles, através do uso de diversas tecnologias (SANTAROSA, 2000). No entanto, esse uso tem feito com que

Pedro limite bastante a utilização do Sistema Braille para as atividades de leitura, fato este que merece ser levado em consideração, já que sendo a leitura eminentemente social e intimamente pessoal (já que envolve os processos cognitivos variados de cada leitor), torna-se necessário o contato direto do leitor com a forma gráfica escolhida para representar a intencionalidade do autor, no caso: o livro ou texto em Braille (OLIVA, 2000). É através deste contato que Pedro pode seguir o seu próprio ritmo de leitura, acelerando nas passagens mais apelativas, insistindo ou repetindo nas elaborações mais complexas, captando e apreciando as intenções expressivas traduzidas pelos recursos gráficos empregados e imprimindo a interpretação baseada na sua própria sensibilidade.

Entrevistadora: *Quais são as situações de leitura vivenciadas por Pedro em casa?*

Mãe de Pedro: *Pedro só tá lendo agora somente no computador... porque ele bota o livro na impressora e passa pro computador... Dosvox⁹! Ele pouco pega o Braille agora.*

Assim, como Pedro já apresenta certa limitação em relação à leitura em Braille (referida anteriormente como sendo devagar e cansativa), com essa preferência pelo uso do computador, o seu acesso ao Braille pode ficar restrito ainda mais às práticas somente em sala de aula, e mais especificamente, na sala da itinerância. O que acaba ressaltando a importância da escola, já que a esta ficará reservado o papel de preservar às práticas de leitura em Braille com esse aluno cego.

Dessa forma, encerrada essa discussão, segue-se com a apresentação do segundo núcleo.

2. “Só trabalhei o tato depois que eu entrei na escola”.

O processo de estimulação precoce mostra-se imprescindível para promover a competência social nas crianças cegas, que é um constructo que se integra aos domínios cognitivo, afetivo, motor e de comunicação, portanto, estando relacionada às aquisições básicas da criança. Assim, foi possível verificar como a falta de uma estimulação precoce favorecida pela família repercute negativamente para o processo de aprendizagem e aquisição de hábitos de leitura em Braille de Pedro, que diz ter recebido estimulação tátil apenas depois que entrou na escola, faltando a ele, portanto, o estímulo

⁹ 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)

precoce dos movimentos das mãos e dos dedos, o que poderia favorecer maior habilidade, destreza e facilidade no momento do aprendizado inicial do Braille.

Assim, mesmo sem possibilitar o acesso a diversidade dos gêneros de leitura, nota-se a importância da escola no que se refere à aprendizagem do Braille. Afinal, Pedro relata não ter experimentado qualquer tipo de contato com o Braille que tivesse sido possibilitado pela família. Portanto, a escola aparece como a primeira agência na qual Pedro pôde ter acesso à leitura neste sistema, como se pode perceber no recorte abaixo:

Entrevistadora: *Com quantos anos você começou a aprender o Braille?*

Pedro: *Eu comecei com oito anos, oito anos.*

[...]

Entrevistadora: *Foi difícil aprender a ler e escrever em Braille?*

Pedro: *Foi, realmente foi. Pra quem tá começando agora é muito difícil.*

Entrevistadora: *Você teve acesso ao Braille antes de entrar na escola?*

Pedro: *Não. Só na escola mesmo [...] Eu sabia que existia, mas acesso eu não tinha não.*

Entrevistadora: *Antes de começar a aprender o Braille, você trabalhou de alguma forma a sua percepção tátil?*

Pedro: *Não.*

Portanto, pode-se fazer uma relação entre a falta de estímulo tátil precoce e a questão de Pedro ter achado difícil aprender a ler e escrever em Braille, como também o fato dele achar cansativa a leitura neste sistema, afinal, quando já se tem o treinamento das mãos, o ato de ler em Braille torna-se mais fluente e rápido, o que, no caso de Pedro, não foi disponibilizado precocemente:

Entrevistadora: *Você acha cansativo ler em Braille?*

Pedro: *Acho.*

Entrevistadora: *Por quê?*

Pedro: *Por exemplo: vocês quando vão ler um texto, você já consegue ver a letra que tá antes e consegue já ver a letra que tá depois. E você já consegue dizer a palavra inteira sem se quer ler toda! E a gente não! A gente tem que ler letra por letra. A gente não tem como adivinhar a letra que vem depois daquela. Porque é só um dedo pra lê. Aí... o cara lê devagar e termina sendo cansativo.*

Embora Pedro afirme ser devagar a leitura em Braille, sabe-se que os sinais do Braille podem ser identificados com rapidez, pois, pela sua forma, adaptam-se exatamente à polpa do dedo. Nos leitores experimentados, o único movimento que se observa é da esquerda para a direita, ao longo das linhas. As duas mãos participam ativamente na interpretação dos sinais. Em alguns leitores a mão esquerda avança até

metade da linha, proporcionando assim um aumento de velocidade na leitura (LERPARAVER, 2005). Porém, esta rápida velocidade na leitura não faz parte da experiência em Braille de Pedro, afinal, o que se pôde constatar é que o referido aluno não faz o uso das duas mãos durante o ato de ler, restringindo-se ao uso apenas de um único dedo, o que, conseqüentemente, repercute negativamente na velocidade da leitura em Braille e o faz ficar distante da média atingida pela maioria dos leitores, que é de 104 palavras por minuto.

Assim, no caso de Pedro, a falta de estimulação precoce tátil favoreceu não apenas uma leitura devagar, mas, conseqüentemente, uma leitura cansativa, influenciando negativamente o hábito rotineiro da leitura e o hábito da leitura por prazer, afinal, percebe-se no seu discurso que as suas leituras se destinam apenas às práticas impostas pelo professor em sala de aula e a assuntos relacionados à sua área de trabalho, como é o caso, da Informática, inferindo, no entanto, que esta seja uma leitura que realmente desperta o seu interesse.

Entrevistadora: *Quais os textos que você lê diariamente?*

Pedro: *Só textos técnicos de informática.*

Entrevistadora: *Que material de leitura em Braille você tem na sua casa?*

Pedro: *Eu tenho livro de matemática, livro de Português, e claro: informática.*

Ainda no que diz respeito à estimulação da percepção tátil, a mãe de Pedro faz questão de afirmar que sempre o estimulou, desde criança. Assim, percebem-se contradições nos discursos do aluno e da mãe no que se refere a essa questão da estimulação tátil, afinal, Pedro relata não ter recebido qualquer tipo de estímulo do tato possibilitado por alguém da família antes de entrar na escola; o que difere do discurso de sua mãe, durante a entrevista:

Entrevistadora: *O que você realizava para ajudar Pedro a conhecer as coisas através do tato?*

Mãe de Pedro: *Eu pegava arroz e colava e desenhava. Pronto: Se fosse uma rosa eu desenhava e ele saía manuseando com os dedinhos. Se fosse um coração... também, entendeu?*

Entrevistadora: *Tudo com arroz?*

Mãe de Pedro: *Tudo com arroz. Eu colava com arroz e ele ia contornando os dedos. Aí através daquilo eu comecei a fazer o alfabeto: a-e-i-o-u. Mas ele não conseguiu. A professora não achava certo ele aprender o “a-e-i-o-u” porque o dele é o Braille. Mas mesmo assim eu consegui... contornando! E outras coisas eu fui fazendo com arroz: a bandeira do Brasil... tudo eu fazia.*

[...] Aquele jogo de encaixar, aquele quebra-cabeça... eu fazia um robô pra ele ter noção de como é um boneco. E eu fiz tudinho... pra ele saber como é as coisas mais ou menos... por causa disso!

Sobre os relatos da mãe, em alguns momentos ela fez alusão a uma determinada professora de Pedro, quando criança, o que fez com que gerasse a inferência de que essa questão de ter trabalhado o tato utilizando arroz, fosse, de certa maneira, um conselho ou um tipo de orientação passada por essa professora, e que a mãe de Pedro fez questão de colocar em prática para ajudar a ampliar o leque de conhecimentos do seu filho e estimular a sua curiosidade em relação às coisas que podem ser perceptíveis através do tato. Assim, percebe-se o quanto é importante o professor estar bem preparado e capacitado para lidar com o ensino de pessoas deficientes, em particular, os cegos, já que esta professora teve a sensibilidade de constatar a necessidade de extrapolar essa relação professor-aluno para o eixo da família, percebendo o papel fundamental que essa mãe poderia desempenhar ao também realizar atividades que estimulassem a percepção tátil de Pedro, o que poderia facilitar em grande parte a sua aprendizagem do Braille.

Já em relação a outro tipo de estimulação, a auditiva, a mãe de Pedro também afirma tê-lo sempre estimulado, utilizando vários tipos de estímulos sonoros, como se observa no recorte abaixo:

Entrevistadora: *O que você realizava para ajudar Pedro a conhecer as coisas através da audição?*

Mãe de Pedro: *Eu colocava música pra ele ouvir. Muita música! Tanto é que ele é apaixonado por som, né? E assistindo televisão. Agora a gente ficava aqui assistindo televisão e ele não enxergava a imagem. Aí eu ficava contando o que estava se passando.*

[...] Chaves! Ele é apaixonado por Chaves! Até hoje ele... assistiu desde pequeno. Eu contava: “Pedro, Chaves fez isso, ele tá usando tal roupa... dona Florinda.” Sempre contando.

[...] A novela às vezes... assistia à novela todinha contando a ele. Porque a gente vê é uma coisa, escutar é outra, né?

Mediante o discurso da mãe, pôde-se observar uma sensibilidade intuitiva (já que pelo seu discurso fica inferido que ela fazia isso por necessidade de ajudar o filho) no que se refere à realização de muitas descrições das cenas apresentadas na televisão no intuito de melhor apreensão do que estava se passando e a conseqüente significação dos fatos televisionados por parte de Pedro, permitindo assim, que ele ampliasse o seu contato com outros meios de informações, lazer e cultura.

Assim, sobre essa mesma questão, têm-se o relato de Pedro, que confirma o discurso de sua mãe no que se refere aos estímulos sonoros e, conseqüentemente, o prazer no desenvolvimento de atividades auditivas:

Entrevistadora: *Você vai ao cinema?*

Pedro: *Vou. Ao cinema eu vou.*

Entrevistadora: *E de que gênero de filme tu gosta?*

Pedro: *Eu gosto de comédia*

Entrevistadora: *Comédia? Por quê?*

Pedro: *Eu adoro brincar. Eu gosto muito de coisa engraçada (risos). Coisa sem lógica, né? Eu gosto!*

[...]

Entrevistadora: *Você gosta de espetáculos musicais?*

Pedro: *Gosto.*

Entrevistadora: *Participa deles?*

Pedro: *Participo.*

Portanto, o prazer por essas atividades pode ter relação com a estimulação precoce auditiva recebida, já que, no que diz respeito a esse tipo de estimulação, pôde-se constatar outra realidade: houve uma complementariedade entre o discurso da mãe e as idéias apresentadas por Pedro em sua entrevista, em que se pôde observar a importância da estimulação auditiva favorecida pela mãe para o desenvolvimento de hábitos culturais envolvendo a audição, como, por exemplo: cinema, música (espetáculos musicais, inclusive a participação em banda musical de forró) e televisão.

4.3.3. Análise qualitativa das duas sessões de compreensão textual.

No que se refere à compreensão textual, verificou-se que Pedro apresentou uma leitura compreensiva frente ao texto narrativo, conseguindo, na maioria das respostas, produzir os sentidos esperados. Fato este que pode ser constatado observando o protocolo de compreensão do texto abaixo:

A verdade

1. Uma donzela estava sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho
2. passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de
3. diamante ser levado pelas águas. Temendo o castigo do pai, a donzela contou em
4. casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de
5. diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida.
6. O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um

7.homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de
 8.diamante.E a donzela disse: - Agora me lembro, não era um homem, eram dois.
 9.E o pai e os irmãos da donzela saíram atrás do segundo homem, e o
 10.encontraram, e o mataram, mas ele também não tinha o anel. E a donzela disse:
 11.Então está com o terceiro! Pois se lembrara que havia um terceiro assaltante.
 12.E o pai e os irmãos da donzela saíram no encalço do terceiro assaltante, e o
 13.encontraram no bosque. Mas não o mataram, pois estavam fartos de sangue. E o
 14.trouxeram para a aldeia, e o revistaram, e encontraram no seu bolso o anel de
 15.diamante da donzela, para espanto dela. Foi ele que assaltou a donzela, e
 16.arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida –gritaram os aldeões-
 17.Matem-no! – Esperem! Gritou o homem, no momento em que passavam a corda
 18.da forca pelo seu pescoço. – Eu não roubei o anel. Foi ela que me deu! E apontou
 19.para a donzela, diante do escândalo de todos.
 20.O homem contou que estava sentado à beira do riacho, pescando, quando a
 21.donzela se aproximou dele e pediu um beijo. Ele deu o beijo. Depois a donzela
 22.tirara a roupa e pedira que ele a possuísse, pois queria saber o que era o amor.
 23.Mas como era um homem honrado, ele resistira, e dissera que a donzela devia ter
 24.paciência, pois conheceria o amor do marido no seu leito de núpcias. Então a
 25.donzela lhe oferecera o anel, dizendo “já que meus encantos não o seduzem, este
 26.anel comprará o seu amor”. E ele sucumbira, pois era pobre, e a necessidade á o
 27.algoz da honra.
 28.Todos se viraram contra a donzela e gritaram: “Rameira! Impura! Diaba!” e
 29.exigiram o seu sacrifício. E o próprio pai da donzela passou a forca para o seu
 30.pescoço. Antes de morrer, a donzela disse para o pescador: - A sua mentira era
 31.maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua.
 32.Onde está, afinal, a verdade? O pescador deu de ombros e disse: - A verdade
 33.é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O
 34.pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.

Protocolo de compreensão¹⁰

1. **Pedro:** A donzela sentada à beira do riacho estava muito bronzada por que costumava ir à praia?
2. **Pedro:** Precisa justificar?
3. **Entrevistadora:** Não.
4. **Pedro:** A resposta é não.
5. **Pedro:** O que foi que a donzela imaginou quando perdeu o anel?
6. **Pedro:** O que ela imaginou? Ela imaginou que... se ela contasse a verdade os pais iam brigar com ela, né? Aí pra evitar isso ela preferia mentir... foi pior! Mas ela preferia mentir!
7. **Entrevistadora:** Ok.
8. **Pedro:** Por que foi que o pai e os irmãos da donzela mataram o homem que dormia no bosque? Como é que eles o mataram?
9. **Pedro:** Por que o pai matou o homem?
10. **Entrevistadora:** Certo!

¹⁰ As perguntas foram lidas pelo próprio aluno e respondidas em seguida.

11. Pedro: Pronto! Ele matou por que? Porque ele pensava que ele era o ladrão. Porque foi assim que a filha dele disse, né? Que ele era o ladrão, então o pai matou por causa disso.

12. Entrevistadora: Ok.

13. Pedro: Aí a outra pergunta que tem aqui, deixa eu vê... são duas em uma, né?

14. Entrevistadora: Hanrã.

15. Pedro: Como é que eles mataram? Mas eu... dá pra perceber aqui que ele matou o ladrão na traição, porque aproveitou que ele tava dormindo... e matou na traição mesmo! Que seria muito mais fácil!

16. Entrevistadora: Certo... então não diz como foi que matou?

17. Pedro: É! Não diz como foi que matou, mas dá a entender que foi na traição mesmo. Sei lá! Deu uma surra no ladrão! Tudo que ele fizesse seria correto... porque ele taria dormindo, então ele teria como matar facilmente.

18. Entrevistadora: Ok.

19. Pedro: O pai e os irmãos da donzela revistaram os dois presos antes ou depois de matá-los?

20. Pedro: Pergunta quatro, ele revistou ou não? Pronto, ele não revistou. Ele matou, e depois que ele matou é que ele viu que não tava com o cara. Ele matou e depois revistou. Era pra ser o contrário, mas, primeiro ele matou. Depois que ele matou é que ele revistou e viu que não tava com ele o anel.

21. Entrevistadora: Ok.

22. Pedro: Porque é que a donzela se espantou quando o anel foi encontrado no bolso do pescador?

23. Pedro: Ela se espantou por que? Porque ela perdeu o anel no rio, no riacho. Mas, ela perdeu o anel, mas o cara achou e botou no bolso. Então quando o pai revistou ele, exatamente, o pai revistou, ele encontrou o anel no bolso do homem. Mas o homem tinha achado o anel dela no riacho, aí ela pensou: “poxa! Se eu perdi como é que tá com ele?” Por isso que ela ficou espantada, porque ela perdeu e tava no bolso do cara.

24. Pedro: Se o pescador tivesse contado que havia encontrado o anel na barriga de um peixe, quem teria morrido, ele ou a donzela? Por quê você acha isso?

25. Pedro: Quem teria morrido? Ele ou a donzela? É claro que se ele dissesse o que ele... que ele encontrou o anel na barriga de um peixe, é lógico que quem ia morrer era ele, porque uma mentira dessa não existe, não tem como acreditar! Então quem morreria era ele.

26. Entrevistadora: O pescador?

27. Pedro: O pescador.

28. Pedro: Por que é que o pescador era um homem honrado? Quais as provas disso?

29. Pedro: Ele era honrado por que? Porque ele era pescador... e geralmente pescador gosta de contar mentira, né? E é por isso que ele... (trecho inaudível)

30. Entrevistadora: Então... ele era um homem honrado?

31. Pedro: Não.

32. Entrevistadora: Não, né?

33. Pedro: Não!

34. Entrevistadora: E a prova disso é o que mesmo?

35. Pedro: É a prova... as coisas... a justificativa que ele deu sobre o anel.

36. Entrevistadora: Ok.

37. Pedro: Quais foram as pessoas que morreram enforcadas nessa história? Quem as enforcou?

38. Pedro: As pessoas que foram enforcadas... foi a donzela, né? Que o próprio pai enforcou.

39. Entrevistadora: Hanrã.

40. Pedro: O primeiro cara... o primeiro assaltante. E o segundo.

41. Pedro: Quantos foram os homens que assaltaram a donzela?

42. Pedro: Quantos foram os homens que assaltaram a donzela, né?

43. Pedro: Foram 4, né?

44. Pedro: Quantos foram os homens que assaltaram a donzela?

Foram quatro.

45. Entrevistadora: Quatro?

46. Pedro: Foi... é! Foram quatro.

47. Entrevistadora: Os homens que assaltaram...

48. Pedro: A donzela, né?

49. Entrevistadora: Quatro?

50. Pedro: Quatro!

É possível perceber que Pedro, muitas vezes, consegue manter um diálogo coerente com o texto, a partir do qual, ao procurar justificar algumas de suas respostas, fundamenta-se nos elementos textuais, contextuais e conhecimentos prévios, o que pode ser exemplificado tomando-se o turno (6), no qual Pedro entende por castigo o fato do pai poder vir a brigar com a donzela, em que a palavra “castigo” encontra-se literalmente no texto (linha 3), e a inferência “brigar com ela” é baseada no seu conhecimento pessoal, podendo, então, ser adequadamente transferida para a compreensão em função da expressão “temendo o castigo do pai”. Dessa forma, percebe-se uma adequação à noção de compreensão como sendo uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado (MARCUSCHI, 2008).

Nota-se no turno (17) que Pedro vai além das informações presentes no texto, expressando, assim, algumas opiniões sobre fatos relativos à narrativa, demonstrando, dessa forma, uma leitura do que aparece nas entrelinhas, já que mesmo sem estar presente no texto o modo como o pai e os irmãos da donzela mataram o homem, Pedro começa a fazer especulações sobre como este fato teria se passado, afirmando então que eles teriam dado uma surra no “ladrão”.

Portanto, percebe-se que Pedro mostra-se hábil a ponto de introduzir informações e conhecimentos pessoais a fim de manter um diálogo constante e possível com a narrativa. Afinal, no turno (29), o aluno faz a seguinte indagação: “geralmente pescador gosta de contar mentira, né?” No entanto, essa informação só vai apresentar-se no final do texto (linha 34), sendo que, como as perguntas foram feitas após a leitura das respectivas partes, então, pode-se afirmar que o fato de pescadores serem tidos

como “contadores de histórias” é uma informação que já fazia parte dos conhecimentos pessoais de Pedro, os quais lhe ajudaram a compreender algumas idéias presentes na narrativa.

No entanto, “preso” apenas a algumas informações textuais, Pedro não integrou as informações e por isso cometeu erros, pois, no texto encontra-se o termo “terceiro assaltante” (linha 11), possibilitando uma confusão por parte de Pedro, já que ele afirma no turno (43) que foram quatro homens que assaltaram a donzela. Na verdade, pode-se inferir também que o aluno não conseguiu distinguir entre verdade e falsidade, assumindo o ponto de vista da donzela. Ainda sobre essa questão, vale destacar que Pedro talvez não tenha prestado a devida atenção ou mesmo não tenha lembrado o número exato dos possíveis assaltantes, já que sendo levado pela mentira, seriam três, e não quatro.

Porém, no geral, pode-se afirmar que Pedro demonstrou familiaridade e muitas leituras esperadas frente ao texto narrativo, procurando sempre expor o seu caminho de produção de sentidos, mesmo que, algumas vezes (turnos 37 a 40 e 42 a 46), a compreensão tenha sido afetada em virtude de perguntas que lidavam com os vários níveis de verdade no texto.

Assim, no geral, pode-se afirmar que Pedro realizou inferências do tipo “sintetização” e “particularização”. Na “sintetização”, ocorre uma condensação de várias informações textuais, sem que ocorra a eliminação de elementos essenciais. E na “particularização”, há 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 lexema específico; sendo estes dois tipos de inferências de natureza lexical, semântica e pragmática. (MARCUSCHI, 2008).

Um exemplo de uma inferência do tipo “particularização” pode ser visualizada nos turnos (24 a 27), quando Pedro, ao responder: “Se o pescador tivesse contado que havia encontrado o anel na barriga de um peixe, quem teria morrido, ele ou a donzela? Por quê você acha isso?”, afirma: “É claro que se ele dissesse o que ele... que ele encontrou o anel na barriga de um peixe, é lógico que quem ia morrer era ele, porque uma mentira dessa não existe, não tem como acreditar!” Assim, Pedro, fundamentado em seus conhecimentos pessoais, afirma que este tipo de mentira não teria como as pessoas acreditarem, particularizando, então, para o caso desta narrativa.

E uma inferência do tipo “sintetização” encontra-se nos turnos (19 a 20), quando Pedro, ao responder a pergunta: “O pai e os irmãos da donzela revistaram os dois presos

antes ou depois de matá-los?”, afirma: “Ele matou, e depois que ele matou é que ele viu que não tava com o cara. Ele matou e depois revistou.” Assim, percebe-se que Pedro fez uma condensação dos fatos narrados relativos aos dois homens que foram mortos, e chegou ao elemento essencial, que foi o fato das revistas terem acontecido somente depois das mortes, ocorrendo então, uma síntese dos dois casos.

Já no texto argumentativo, Pedro se mostrou mais hesitante, porém, também procurava deixar clara a razão das suas inferências, sendo que algumas de suas leituras passavam de previstas a leituras não textuais, o que pode ser melhor visualizado observando-se o seu protocolo completo de compreensão frente ao texto argumentativo:

O papel do cheiro

1.O papel do cheiro nas aversões e preferências do paladar é bem conhecido. As
2.pessoas resfriadas com frequência perdem o apetite porque não podem sentir o
3.cheiro da comida. Por mais deliciosa que uma comida possa parecer aos olhos, se
4.o nariz captar um cheiro como o de putrefação, a língua provavelmente nunca o
5.provará. O que não é tão claro é o papel da vista na modificação das preferências
6.pelos alimentos.Tecnólogos da alimentação acrescentam a cor laranja às suas
7.laranjadas sintéticas não apenas para serem convincentes, mas também porque,
8.sem a cor, o sabor não tem bem o gosto de laranja. Assim, os sucos de uva têm a
9.cor roxa; os de cereja, a cor vermelha, etc. Quando os sucos de limão e de lima
10.surgiram, porém, os sintetizadores tiveram de enfrentar um dilema: os dois são
11.essencialmente incolores. Como informar aos consumidores que sabor estavam
12.tomando?A decisão foi adotar a cor da casca. Assim, os sucos de lima são verdes
13.e os de limão, amarelos. Numa experiência, os pesquisadores misturaram cinco
14.sabores e cores e descobriram que se, por exemplo, o suco de limão era
15.vermelho, os provadores tendiam a dizer que era morango. O teste envolvia
16.sucos de limão, laranja, morango, uva e amora e as cores eram amarelo, laranja,
17.vermelho, roxo e azul. Quando a cor “certa” era combinada com o sabor, 72 por
18.cento dos provadores adivinharam o sabor certo. Mas quando as cores estavam
19.misturadas, apenas 22 por cento conseguiram distinguir o sabor. O papel da cor
20.não se limita a sabores artificiais. Experimentadores provadores de vinho
21.também podem ser enganados. Em uma experiência, um vinho branco foi
22.colorido, assumindo a aparência de um rose. Os provadores concluíram que era
23.mais doce. O exemplo extremo do papel de experiência na influência sobre
24.preferências e aversões a alimentos foi registrado por Howard Schutz, psicólogo
25.da Universidade da Califórnia, em Davis. Ele observou que muita gente prefere o
26.gosto de suco de tomate em lata ao do suco de tomate natural. “O gosto de lata”,
27.disse Schutz, “foi aceito como adequado no suco de tomate”. É o que as pessoas
28.esperam. É tão importante que os fabricantes de latas de alumínio pensaram em
29.adicionar o sabor de lata ao suco embalado em seus recipientes.”

Protocolo de compreensão

1. **Pedro:** Quem influencia mais na decisão de comer uma comida: a cor ou o cheiro? Qual o motivo?
2. **Pedro:** É bem conhecido? É sim!
3. **Entrevistadora:** O quê?
4. **Pedro:** O... papel do... do cheiro, né? Na influência do paladar é bem conhecido? É conhecido!
5. **Entrevistadora:** Ok.
6. **Pedro:** Aí vem outra pergunta, né?
7. **Entrevistadora:** Qual o motivo, né?
8. **Pedro:** ... as pessoas resfriadas conseguem... é... perdem o apetite pela comida? Perdem! Ele perdem porque... quando a gente tá gripado, conseqüentemente, a gente não tem aquele... eu não sei se tem a ver... mas a gente não sente o gosto da comida como era pra sentir. Então perde sim.
9. **Entrevistadora:** Certo. Então esse é o motivo do cheiro...
10. **Pedro:** Interferir.
11. **Entrevistadora:** Influenciar, né?
12. **Pedro:** O que é mais conhecido em relação à preferência pelos alimentos: a influência do cheiro ou da cor?
13. **Pedro:** O que é mais conhecido, né? Na minha opinião, pelo o que o texto tá dizendo aqui, é o das cores, né? É mais conhecido pelo povo o das cores.
14. **Entrevistadora:** O que é mais conhecido em relação à preferência pelos alimentos: a influência do cheiro ou da cor? (repete a pergunta no caso de Pedro ter tido alguma confusão na hora da leitura)
15. **Pedro:** é o da cor.
16. **Entrevistadora:** Da cor?
17. **Pedro:** Da cor. Se eu vê uma comida... sei lá... com uma, meio branca eu já não como! Às vezes tá até boa, mas a pessoa não come. É o da cor!
18. **Pedro:** A cor dos alimentos dá sabor à comida? O que dizem as experiências?
19. **Pedro:** É... a cor da comida dá sabor à ela? Eu acho que dá porque... já que o texto ta falando aqui, né? Ele usa a substância... já pra dá cor à fruta deles lá... a fruta sintética, né?
20. **Entrevistadora:** Ok.
- Pedro:** Então, a cor realmente dá sabor. Porque, a química, né? A química vai dar a cor e, conseqüentemente, sabor. Então realmente dá!
21. **Entrevistadora:** Ok. E a outra pergunta: o que dizem as experiências?
22. **Pedro:** Deixa eu vê aqui... [volta para ler o texto] pronto! As experiências dizem o quê? Que tecnólogos é... da alimentação colocam essa substância não pra dá apenas uma... aparência melhor visualmente, mas sim pra dá... pra influenciar diretamente no sabor.
23. **Pedro:** Exatamente... a gente gripado a gente sente menos o gosto. Então, influencia!
24. **Pedro:** Porque os fabricantes dos sucos artificiais dão a cor da fruta ao líquido?
25. **Pedro:** ... dão a cor da fruta ao líquido...
26. **Entrevistadora:** É! Porque os fabricantes dos sucos artificiais dão a cor da fruta ao líquido?
27. **Pedro:** Eu creio que pra passar por usuário a sensação de que faz bem pra saúde, porque vem da própria fruta. Mas na verdade não é, é química, né?

- 28. Entrevistadora:** Ok.
- 29. Pedro:** Qual a cor dos sucos naturais de lima e de limão?
- 30. Pedro:** A cor dos sucos naturais de lima e de limão, né?
- 31. Entrevistadora:** Hanrã.
- 32. Pedro:** É a cor da casca, né? Aí...
- 33. Entrevistadora:** Aí...
- 34. Pedro:** Eu não sei qual é a cor da casca do limão, mas, é... não sei! É a cor da casca do limão, agora eu não sei qual é a cor da casca.
- 35. Entrevistadora:** Aqui ele pergunta dos sucos naturais de lima e de limão.
- 36. Pedro:** É! E de limão. Aí, aqui diz que eles adotaram pra isso a cor da casca da coisa, né? Já que o limão é incolor, né? Aí tiveram que adotar a cor da casca da fruta. Só que eu não sei qual é a cor da casca.
- 37. Entrevistadora:** Ok.
- 38. Pedro:** Segundo as pesquisas feitas, a maioria das pessoas acerta mais o sabor do suco de morango quando ele tem a cor verde, azul ou outra cor?
- 39. Pedro:** Eles acertam mais quando tem a cor... verde e azul...
- 40. Entrevistadora:** A maioria das pessoas acerta mais o sabor do suco de morango quando ele tem a cor verde, azul ou outra cor?
- 41. Pedro:** Ou outra cor... peraê! O morango não é verde, nem azul... não. É outras cores, outras cores!
- 42. Entrevistadora:** Quando tem outra cor?
- 43. Pedro:** Outra cor!
- 44. Entrevistadora:** Certo.
- 45. Pedro:** O morango não é essa cor não.
- 46. Entrevistadora:** Ok.
- 47. Pedro:** Qual foi a experiência que mostrou que a cor engana também no caso das bebidas naturais?
- 48. Pedro:** Pronto! Aqui, eles... em relação ao vinho, eles adicionaram a substância que o gosto ficaria... não ficaria tão doce, ficaria ruim. Mas a cor mostrava o contrário. Então, o cara que provou o vinho disse que tava mais doce, mas, não tava mais doce! Ele pensou que tava porque ele viu a cor... sei lá... mais bonita... e pensou que tava mais doce, mas na prática não tava. Provando que a cor engana!
- 49. Entrevistadora:** A experiência com o vinho, né?
- 50. Pedro:** É, exatamente.
- 51. Entrevistadora:** Ok.
- 52. Pedro:** Porque os fabricantes de suco de tomate com embalagens de alumínio pensaram em dar um gosto de lata ao suco?
- 53. Pedro:** Pronto. A pergunta oito: eles deram um gosto de lata? Sei lá... de lata ao sucos? Por que? Porque... quando a fruta... quando o suco vem natural... ele vem numa cor... sei lá! Que a gente já consegue dizer que suco é. Por exemplo: suco de tomate! Que não é muito bom, pelo ou menos é o que a maioria acha... mas, quando ele vem enlatado... muita química, ele fica bonito visualmente. O gosto pode ser até o mesmo, mas ele é bonito visualmente. Então, por ele ser bonito visualmente, a maioria das pessoas termina tomando, mesmo sem saber que o gosto é o mesmo. Então eles vendem mais, né?
- 54. Entrevistadora:** Por isso que eles pensaram em dar um gosto de lata ao suco?!
- 55. Pedro:** Exatamente.

Percebe-se que Pedro, em alguns momentos, apresenta respostas adequadas ao texto, como, por exemplo, nos turnos (7-8) em que o aluno baseia-se no texto para

justificar sua resposta e, em seguida, ao tentar explicar melhor, fundamenta-se no seu conhecimento prévio, utilizando a expressão: “quando a gente tá gripado”, a partir da seguinte informação do texto: “pessoas resfriadas com frequência perdem o apetite...” (linha 2).

No entanto, constata-se que nos turnos (14 a 17) o conhecimento pessoal de Pedro acabou influenciando negativamente a sua resposta, afinal, ele acabou distanciando-se completamente das informações presentes no texto, já que ao tentar explicitar o porquê da cor ser mais conhecida, ele acaba fugindo das informações textuais e se restringindo a fatos de caráter meramente pessoal. Embora os conhecimentos individuais sejam muito importantes e até mesmo decisivos na compreensão, não só como base para a percepção do que está sendo dito, mas também para construir um sentido, neste caso, resultou em um sentido não coerente com o texto, pois foi focado apenas nesse tipo conhecimento (MARCUSCHI, 2008).

Nos turnos (26-27) nota-se que novamente os conhecimentos pessoais de Pedro acabam influenciando negativamente a sua produção de sentidos, já que ao tentar explicar o motivo pelo o qual os fabricantes dos sucos artificiais dão a cor da fruta ao líquido, Pedro novamente “esquece” do que foi dito no texto e acaba levando em consideração apenas a sua “opinião pessoal”, ocorrendo, então, uma extrapolação dos sentidos a serem produzidos nesta atividade de compreensão.

Novamente, nos turnos (34 a 36) Pedro esbarra no conhecimento de mundo e esquece as informações textuais, já que a pergunta refere-se à cor dos sucos naturais, e não dos sucos “artificiais”. No entanto, mesmo que o texto estivesse referindo-se aos sucos artificiais, a informação relativa à cor das cascas que seria necessária para a resposta adequada, encontra-se literalmente presente no texto, nas linhas 12-13.

No entanto, nos turnos (38 a 41) o conhecimento de mundo de Pedro foi essencial para que ele produzisse uma inferência adequada, já que sua primeira resposta foi de que as cores seriam verde e azul. Porém, logo que a pesquisadora refaz a pergunta, Pedro ativa o seu conhecimento de mundo e afirma rápido e com muita ênfase: “o morango não é verde, nem azul... não. É outras cores, outras cores”. Assim, percebe-se que Pedro apresentou uma resposta correta para a referida pergunta, no entanto, constata-se que, apesar de ter acertado a questão, o aluno não chegou a uma resposta adequada porque compreendeu o que se passava no texto, afinal, sua resposta foi totalmente embasada em seu conhecimento prévio a respeito da cor do morango,

sem levar em consideração as informações textuais relativas à pesquisa citada no texto para poder ter o embasamento necessário para a pergunta destacada.

Assim, percebeu-se que, em muitas das respostas, houve um investimento muito grande por parte de Pedro em conhecimentos prévios, fazendo com que gerasse muitas respostas inadequadas, extrapolantes e falseadoras, e conseqüentemente, houve um predomínio de inferências sem base textual e contextual, já que o conhecimento pessoal de Pedro mostrou-se mais importante que as informações textuais.

Portanto, no geral, pode-se afirmar que Pedro realizou inferências do tipo “eliminação” e “acréscimo”. Na “eliminação”, ocorre a exclusão de informações, ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem. E no “acréscimo”, há a introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar a contradições e falseamento; sendo este tipo de inferência de natureza pragmática e experiencial. (MARCUSCHI, 2008).

Uma inferência do tipo “eliminação” pode ser encontrada nos turnos (29 a 34), quando Pedro ao responder a pergunta “Qual a cor dos sucos naturais de lima e de limão?”, afirma: “É a cor da casca, né? Aí... Eu não sei qual é a cor da casca do limão, mas, é.... não sei! É a cor da casca do limão, agora eu não sei qual é a cor da casca.” Portanto, ocorreu a exclusão da seguinte afirmação presente no texto: “os sucos de lima são verdes e os de limão, amarelos.”, que se encontrava após a informação sobre a cor da casca.

E um “acréscimo” pode ser visualizado nos turnos (52 a 55), quando Pedro ao responder “Porque os fabricantes de suco de tomate com embalagens de alumínio pensaram em dar um gosto de lata ao suco?” afirma: “Porque quando o suco vem natural, ele vem numa cor, que a gente já consegue dizer que suco é. Por exemplo: suco de tomate! Que não é muito bom, pelo ou menos é o que a maioria acha... mas, quando ele vem enlatado... muita química, ele fica bonito visualmente... Então, por ele ser bonito visualmente, a maioria das pessoas termina tomando, mesmo sem saber que o gosto é o mesmo.” Então, percebe-se que Pedro introduziu as seguintes informações, que não são de base textual: o fato da maioria das pessoas não gostarem de suco de tomate, e a afirmação de que as pessoas tomam o suco enlatado porque ele fica bonito.

Dessa forma, fazendo-se a análise comparativa da compreensão do texto narrativo versus o texto argumentativo, pôde-se verificar que a importância maior dada ao texto narrativo em sala de aula pode ter refletido nas atividades de compreensão

textual de Pedro. Afinal, por ter tido um maior contato com textos do tipo narrativo, como afirmado por sua professora e pelo próprio aluno, este pode mais facilmente compreender uma narração, já que o contato diário com esse tipo textual o possibilita reconhecer mais rapidamente a estrutura do texto, os marcadores textuais e a sequência lógica de uma narração; facilitando assim o seu caminho de produção de sentidos; diferentemente do seu processo de compreensão frente ao texto argumentativo, já que na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como: conhecimentos do leitor, forma de textualização e gênero (MARCUSCHI, 2008).

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, o gênero textual é um indicador importante para o processo de construção de sentidos, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos de uma tirinha de jornal ou um horóscopo. Os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social” e eles são orientadores da compreensão (MARCUSCHI, 2008).

Dessa maneira, concluída a análise do primeiro participante, será apresentada a análise de Aline: segunda participante cega desta pesquisa

4.4. 2º Participante

4.4.1. Uma breve história de Aline¹¹:

A aluna cega entrevistada é uma jovem extremamente calma, tem 18 anos de idade e faz o terceiro ano do ensino médio na escola investigada. Ao começar a freqüentar uma escola perto do seu bairro, aos cinco anos de idade, ela já aprendeu o Braille. Aline demonstra ser uma pessoa centrada, interessada e muito inteligente, no entanto, passa a impressão de não ser uma pessoa feliz. Impressão essa que fica mais enfatizada quando se refere à sua família, com a qual parece manter uma relação complicada.

Ela mora no bairro de Jardim Brasil II, na cidade de Olinda, localizado próximo à PE-15, uma avenida bastante movimentada e com várias paradas de ônibus. O acesso

¹¹ Nome fictício

à sua rua é um pouco complicado, em virtude dos muitos buracos na estrada. Sua casa é grande, porém, humilde¹². Seu meio de locomoção até a escola é o ônibus. Vai para a escola durante à tarde sozinha e volta para casa no final da tarde, sempre no mesmo ônibus, pois conhece o cobrador. Para isto, liga para ele e pergunta se o ônibus já está perto da escola, em caso positivo, ela vai com algum funcionário desta instituição e espera o transporte na parada.

Quando está em casa, freqüentemente, está assistindo à televisão ou DVD, escutando música, ou, na maioria das vezes, realizando algum tipo de atividade no computador, que diz ser a sua atividade favorita.

Em relação ao acesso aos meios culturais e atividades que são desenvolvidos e/ou veiculados fora do ambiente da casa, a aluna relata que seus pais não a deixam sair, que ficam “meio apreensivos”, inferindo que exista aí uma possível superproteção, o que acaba interferindo negativamente nas possibilidades de Aline manter um contato mais direto com os bens culturais e estabelecer relações sociais.

4.4.2. Núcleos de significação

Para se chegar aos Núcleos de Significação da segunda participante, foram estabelecidos inicialmente vários pré-indicadores, listados no Quadro 3:

Quadro 3. Pré –indicadores do discurso do segundo participante.

- Aprendeu o Braille cedo;
- Recebeu estímulo precoce da percepção tátil, tanto pela mãe, como na escolinha que freqüentou;
- Sempre foi muito esperta, inteligente;
- Leitura em casa relacionada ao computador;
- Importância atribuída pela mãe de Aline à professora itinerante;
- A família não compra materiais em Braille;
- Ninguém da família sabe o Braille;
- Gosta de ler assuntos da atualidade;
- Textos que lê diariamente: apostilas de informática;
- Não gosta de ir ao museu, espetáculos musicais, biblioteca;
- Não compartilha a leitura em casa

Quadro 3. Pré-indicadores do discurso do segundo participante.

¹² Dados possíveis porque a entrevista foi realizada, à escolha da mãe de Aline, em sua própria residência

A partir desses pré-indicadores, foram definidos os indicadores do discurso, que são apresentados no quadro 4:

Quadro 4. Indicadores do discurso do segundo participante.

- Fundamental importância atribuída à estimulação tátil precoce;
- Aprendizagem de Braille facilitada;
- Uso do computador;
- Hábitos de leitura em casa e na escola.

Quadro 4. Indicadores do discurso do segundo participante.

Estes indicadores do discurso foram aglutinados de acordo com os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios para se chegar aos núcleos de significação. Assim, a partir dos procedimentos adotados, foi construído um núcleo de significação produzido a partir do discurso da segunda participante em integração com os discursos de seus pares: “Eu não achei tão difícil aprender o Braille, eu peguei rápido! Coisa de semanas mesmo”, que será discutido logo abaixo.

1. “Eu não achei tão difícil aprender o Braille, eu peguei rápido! Coisa de semanas mesmo.”

O desenvolvimento cognitivo do bebê cego depende dos recursos fundamentais de que dispõe para ajudar a integrar as informações recolhidas no ambiente, que são: a percepção tátil e a sonora. Através da percepção tátil, a criança compreende que existe algo fora de si mesma, um mundo exterior povoado de objetos e pessoas, cada um com seu nome, sua forma e sua função própria. No entanto, para que o sentido do tato e seus principais agentes, as mãos, coloquem-se a serviço do bebê cego é preciso que a mão seja ‘educada’ para se transformar em órgão de percepção, em instrumento de exploração e de conhecimento, o que, em relação à Aline, pôde ser trabalhado, como se observa na seguinte passagem (GIL, 2000):

Entrevistadora: O que a senhora realizava para ajudar Aline a conhecer as coisas através do tato?

Mãe de Aline: Tudo que a médica mandava. Botar verdura pra ela conhecer, fruta, objeto, tudo, tudo, tudo! A mesma coisa que a médica do HOPE mandava, os exercícios que a médica passava eu fazia em casa, tudo.

Entrevistadora: ela passava exercícios especificamente para trabalhar o tato???

Mãe de Aline: Exatamente! Para trabalhar o tato!

Além dessa estimulação tátil direcionada pela médica de Aline e trabalhada em casa pela sua mãe, no discurso de Aline, encontra-se um dado que vem a complementar esse trabalho desenvolvido com o tato:

Entrevistadora: Antes de começar a aprender o Braille, você trabalhou, de alguma forma, a sua percepção tátil?

Aline: Trabalhei.

Entrevistadora: Trabalhou como essa percepção?

Aline: Ah, na escola que eu estudei antes de ir pro Instituto (dos Cegos)... eu tinha... acesso assim... a muitas coisas assim... eles trabalhavam comigo isso... a questão tátil...

Entrevistadora: De que forma? Vocês faziam o quê para trabalhar?

Aline: Ah... eles levavam... eles davam coisas pra mim fazer assim... pra mim.. distinguir se era tal coisa: triângulo, quadrado, essas coisas assim...

Entrevistadora: e qual era a escola?

Aline: Era Monteiro Lobato.

Portanto, percebe-se que a aluna em questão recebeu vários tipos de estímulos da percepção tátil, o que é visto como um fator positivo, pois, como já dito, é através do tato que a criança cega terá a possibilidade de desvendar as coisas em sua volta, repercutindo diretamente em seu desenvolvimento cognitivo, que, de acordo com a mãe de Aline, sempre se apresentou positivamente:

Entrevistadora: Que mudanças ocorreram no comportamento de Aline depois que ela passou a frequentar a escola?

Mãe de Aline: As melhores possíveis. Ela sempre foi esperta Aline, sempre foi desenrolada pra tudo. E quando entrou na escola foi... foi... como é que se diz? As professoras ficaram bestinhas com ela, né? Porque a inteligência... nem parecia que ela não tinha frequentado o Jardim 1, 2 e 3, essas coisas que criança normal frequenta... Pra ela foi tudo normal! Ela já entrou na primeira série sem fazer nada, normal!

Percebe-se que Aline é tida como uma criança super inteligente, impressionando inclusive as professoras. Fato este que pode ter uma relação direta com os estímulos que ela recebia precocemente, afinal, com o tato devidamente treinado, a criança cega sente-se mais livre e segura para explorar o ambiente, adquirir conhecimentos e realizar as mais diversificadas tarefas que envolvam o trabalho com as mãos, incluindo aí o aprendizado do Braille, que, de acordo com Aline, não foi algo complicado:

Entrevistadora: Com quantos anos você começou a aprender o Braille?

Aline: Cinco anos

Entrevistadora: Foi difícil aprender a ler e escrever em Braille?

Aline: Não.

Entrevistadora: Por quê?

Aline: Ah... não sei. Acho que pra mim... eu não achei tão difícil... eu peguei rápido! Coisa de semanas mesmo!

Dessa forma, pode-se fazer uma relação entre a estimulação tátil que Aline recebeu precocemente e a facilidade em aprender o Braille, afinal, para o domínio da leitura e escrita no sistema Braille, é imprescindível que o cego utilize bem os movimentos das mãos e que sua coordenação motora fina seja estimulada, precoce e incessantemente. (MONTEIRO, 2004)

Além disso, esse estímulo precoce e, conseqüentemente, a familiarização com os caracteres da leitura em Braille aos 05 anos de idade, vão em sentido contrário aos dados da Secretaria do Instituto Benjamin Constant – IBC, 2002, que afirma que, a criança cega, na maioria dos casos, só vai entrar em contato com o Braille por volta dos sete anos. Portanto, esse contato de Aline mais precocemente, fez com que ela tivesse ganhos no que diz respeito à aprendizagem, aos hábitos e ao manejo da leitura em Braille, já que a aluna afirma que “não acha cansativo ler em Braille”. Assim, a partir desta afirmação, pode-se inferir que ela consegue ler de forma eficiente, uma vez que o fato de não achar cansativo poderá ter influência no que se refere à velocidade da leitura em Braille. Esta depende da idade em que a pessoa aprendeu a ler e também do grau de desenvolvimento do tato: quanto maiores forem as oportunidades para pesquisar e explorar o ambiente e quanto antes se iniciar o processo de alfabetização, melhor será a qualidade da leitura (GIL, 2000). Portanto, como no caso de Aline todas essas condições foram favoráveis, pode-se inferir que a aluna não tenha maiores problemas em relação à velocidade no ato de ler, desenvolvendo, assim, uma boa qualidade de leitura, fato este, inclusive, comprovado durante a leitura que Aline fez dos dois textos utilizados nas sessões de compreensão.

No entanto, com o advento das novas tecnologias de acessibilidade para pessoas cegas, destaca-se nesse campo, o uso do computador por esses indivíduos, que, através de *softwares* de leitura de tela, podem realizar leituras de forma constante e mais independente, sem a necessidade de ajuda de um vidente. Quanto ao uso do computador, tem-se o seguinte discurso:

Entrevistadora: O que Aline faz atualmente nas horas livre?

Mãe de Aline: Só computador (risos)! Só computador! Às vezes televisão [...]

Entrevistadora: Mas quando ela está no computador, ela está estudando, ela tá jogando, ela está...

Mãe de Aline: Tá estudando, tá jogando, tá fazendo de tudo!

Entrevistadora: Mas a maioria é jogando ou...

Mãe de Aline: é mais estudando!

Portanto, constata-se a importância do uso do computador na vida de Aline e mais especificamente no que se refere aos seus estudos. Sobre esta questão, uma fala de Aline vem estabelecer uma relação de similaridade ao discurso apresentado por sua mãe:

Entrevistadora: Além dessas atividades (as pergunta anteriores faziam referência às atividades culturais: museu, teatro, cinema), o que você costuma fazer nos momentos livres?

Aline: E! Eu fico... eu gosto de ver televisão, assistir DVD, escutar um pouco de música, e.... ficar no computador, que é a minha atividade favorita!

Assim, estabelecendo um elo entre o computador e as práticas de leitura de Aline, tem-se que, como o tipo de leitura que mais agrada a aluna é aquela ligada às “coisas da atualidade... no geral”, então, ela tem um aliado importante: o computador. Afinal, como a aluna relata que o único material em Braille que possui é o livro didático, então, será apenas através das leituras de textos em sites que contemplem informações atuais, que terá acesso a esse tipo de leitura que desperta o seu interesse. Ainda sobre a importância do computador para o estabelecimento de hábitos de leitura, tem-se o seguinte recorte de fala:

Entrevistadora: Quais os tipos de texto que você lê diariamente?

Aline: Nenhum.

Entrevistadora: Nenhum?!

Aline: Eu leio mais apostilas de informática mesmo!

Dessa forma, como o computador é algo que desperta o interesse e o prazer em Aline, a aluna procura manter-se informada das notícias e matérias que envolvam este recurso. Assim, mais uma vez a ferramenta computacional tem-se mostrado bastante útil ao desenvolvimento de uma rotina de leitura, afinal, como a informática é algo que Aline realmente gosta, então, é mais um incentivo para que ela busque leituras sobre esse assunto, ampliando assim o seu universo textual, já que se fosse depender unicamente dos textos passados em sala de aula pelo professor, teria uma defasagem muito grande, como se observa na passagem da entrevista abaixo:

Entrevistadora: Quais os tipos de texto em Braille têm sido trabalhados em sala de aula pelo seu professor?

Aline: Nenhum.

Entrevistadora: Nenhum?!

Aline: Nenhum.

Em relação a essa questão, complementarmente, tem-se o discurso da professora de Português da classe regular:

Entrevistadora: Que atividades você realiza com os alunos cegos para trabalhar a leitura em Braille?

Professora: Atividade? Nenhuma!

Portanto, percebe-se que ainda existem dificuldades no que se refere ao trabalho com a leitura em Braille no âmbito da classe regular. O que também ocorre na classe de itinerância:

Entrevistadora: Que atividades você realiza com os alunos cegos para trabalhar a leitura em Braille?

Professora itinerante: É como eu tô te dizendo, na verdade atividade de leitura a gente quase que não pratica, né? Porque a gente... é... somente aquele apoio que a gente dá. O aluno vem já com o assunto que é dado pelo professor em sala de aula, e a gente aqui vai dar o apoio, vai ajudar.

Fica claro que, mesmo na classe de itinerância, essa aluna cega não desenvolve um trabalho mais direto com a leitura, do mesmo modo que acontece na classe regular. No entanto, a mãe de Aline ainda acaba atribuindo à professora de itinerância a responsabilidade do trabalho constante com o Braille:

Entrevistadora: Quais são as situações de leitura vivenciadas por Aline em casa?

Mãe de Aline: Ela trabalha muito com o computador agora... Antigamente, eu fazia a leitura e ela transcrevia, passava pro Braille, né? Os problemas dela de escola eu sempre ditava e ela transcrevia. Transcrever mesmo era mais passar do reglete o que ela fez... aí já era com o itinerante na escola. Eu nunca tive muito tempo pra tá com Aline trabalhando, né?

Entrevistadora: Hanrã.

Mãe de Aline: Aí sempre... e também nunca peguei o Braille direito. Eu! Nunca peguei o Braille direito não! Assim, algumas coisas a gente... mas... não tudo! Pra poder ensinar ela direito, né? Então, tudo dela era com a itinerante, né? Na escola.

Dessa forma, mesmo a pergunta inicial sendo em relação ao tempo presente, a mãe de Aline se remete ao passado para tentar justificar como eram essas situações de leitura antes do computador. Com isso, ela enfatiza o trabalho da professora itinerante,

porém, percebe-se que ela não está falando da itinerante atual, já que os verbos encontram-se no tempo passado.

Assim, concluída a discussão deste núcleo de significação, segue-se realizando a análise das sessões de compreensão textual de Aline.

4.4.3. Análise qualitativa das duas sessões de compreensão textual.

Em relação à sessão de compreensão do texto narrativo, constatou-se que Aline apresentou uma leitura bastante compreensiva frente ao texto apresentado, o que pode ser visualizado destacando-se o Protocolo de compreensão¹³ do texto “A verdade” (ver páginas 76-77):

1. **Aline:** Primeira pergunta é que não, né? Porque, se ela diz aqui que, que... os dedos dela estavam brancos, então é porque ela não é... não era bronzeada.
2. **Entrevistadora:** Ok.
3. **Aline:** (lê a segunda pergunta) É, quando ela perdeu o anel, ela imaginou que o pai ia dar um castigo muito grave a ela, por isso que ela mentiu.
4. **Entrevistadora:** Ok.
5. **Aline:** (respondendo a pergunta 03) Ele pergunta aqui como foi que eles mataram o homem, mas não tem dizendo aqui... no texto. É... eles mataram o homem porque eles acharam que ele tinha roubado o anel da donzela.
6. **Entrevistadora:** Certo. Aí como eles mataram...
7. **Aline:** Não tem dizendo.
8. **Entrevistadora:** Ok.
9. **Aline:** (respondendo a pergunta 04) Eles não revistaram... porque tem aqui dizendo que eles mataram e depois é que diz que eles não estavam com o anel.
10. **Entrevistadora:** Ok!
11. **Aline:** (respondendo a pergunta 05) Porque... ela tinha mentido que... o anel tinha sido roubado, quando na verdade ela tinha perdido.
12. **Entrevistadora:** Ok.
13. **Aline:** (respondendo a pergunta 06) Eu acho que quem teria morrido era ele, porque... o... as pessoas da aldeia não iriam acreditar!
14. **Entrevistadora:** Ok.
15. **Aline:** (respondendo a pergunta 07) Ele era honrado porque ele... como é que eu posso dizer? Ele... ele não caiu nos encantos dela, e... o que é que prova isso é o fato dele tá ali pescando... dele tá pescando era pra... pra... comprar... ter condições de se alimentar, ou alguma coisa assim.
16. **Entrevistadora:** Certo...
17. **Aline:** (respondendo a pergunta 08) As pessoas que morreram foram os 2 homens que ela disse que eram os assaltantes... e... a donzela.
18. **Entrevistadora:** Que morreu enforcada???
19. **Aline:** Isso. E quem as matou foi o pai e os irmãos, que mataram os primeiros. E a donzela foi só o pai!

¹³ As perguntas foram lidas pelo próprio aluno e respondidas em seguida.

20. Entrevistadora: Ok.

21. Aline: (respondendo a pergunta 09) Nenhum homem assaltou ela. Ela não foi assaltada, ela mentiu.

Aline conseguiu, na grande maioria das respostas, elaborar inferências adequadas às perguntas realizadas, observando-se uma grande habilidade em integrar coerentemente as informações textuais, relacionando-as ao contexto e aos conhecimentos pessoais, para, desta forma, conseguir manter um diálogo coerente com o texto e, conseqüentemente, produzir os sentidos esperados. Fato este que pode ser observado em grande parte do protocolo de compreensão, destacando-se os turnos (01 ao 13) e o turno (21). No entanto, como o texto lidava com vários níveis de verdade e mentira, Aline, no turno (15), deixou-se levar pela mentira contada pelo pescador e dessa forma elaborou uma inferência não adequada ao texto, já que assumiu o ponto de vista deste.

Já nos turnos (17 a 19), Aline possivelmente não prestou a devida atenção ao vocábulo “enforcadas”, presente na seguinte pergunta: “Quais foram as pessoas que morreram enforcadas nessa história? Quem as enforcou?” A resposta de Aline estaria adequada se a palavra “enforcadas” fosse retirada da pergunta. Afinal, ela cita coerentemente todas as pessoas que foram mortas na narrativa e também quem as matou. O desliz de Aline em relação à pergunta feita não parece apontar uma não compreensão do texto em geral, mas, encontra-se relacionado a dois fatores: o primeiro porque, observando as respostas anteriores, Aline afirma não ter encontrado no texto o modo como o pai e os irmãos mataram o homem. Com isso, ela já tem o conhecimento de que não se pode afirmar ao certo como o homem morreu, ou seja, ela já sabe que mesmo que ele tivesse sido enforcado, essa informação não se encontrava no texto, e desta forma, a aluna não teria como concluir que os possíveis assaltantes foram mortos enforcados. E o segundo fator se observou porque, até mesmo na formulação de sua resposta, Aline não menciona o termo “enforcadas”, afirmando apenas que: “As pessoas que morreram foram...” e no momento de citar quem as enforcou, a aluna responde afirmando quem as *matou*, demonstrando, portanto, uma confusão com os termos: “enforcou” e “matou”.

No entanto, mesmo apresentando alguns deslizos, nota-se, no geral, a capacidade de Aline em relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado, favorecendo assim, o seu caminho de produção de sentidos frente ao texto A verdade (MARCUSCHI, 2008).

Assim, pode-se afirmar que, na maioria das respostas, Aline realizou inferências do tipo “síntetização” e “generalização”. Na “síntetização”, ocorre uma condensação de várias informações textuais, sem que ocorra a eliminação de elementos essenciais; sendo esta inferência de natureza lexical, semântica e pragmática. E na “generalização”, tem-se a saída de uma informação específica, para chegar à afirmação de outra mais geral; esse tipo de inferência é de natureza lexical e pragmática. (MARCUSCHI, 2008).

Uma inferência do tipo “generalização” pode ser visualizada no turno (1), quando Aline, ao responder: “A donzela sentada à beira do riacho estava muito bronzeada porque costumava ir à praia?”, afirma: “Porque, se ela diz aqui que, que... os dedos dela estavam brancos, então é porque ela não é... não era bronzeada.” Portanto, Aline saiu de uma informação específica: o fato da donzela ter os dedos brancos, e chegou à uma afirmação mais geral: pessoas com dedos brancos, não vão à praia, e por isso não estão também bronzeadas.

E uma inferência do tipo “síntetização” pode ser encontrada no turno (21), quando Aline, ao responder a pergunta “Quantos foram os homens que assaltaram a donzela?”, afirma que: “Nenhum homem assaltou ela. Ela não foi assaltada, ela mentiu.”. Assim, percebe-se que a aluna condensou várias informações textuais, sem eliminar os seguintes elementos essenciais: o fato da donzela não ter sido assaltada, pois, na verdade, ela havia mentido; para, dessa forma, chegar a afirmação de que, de fato, não existiram assaltantes.

Também no texto argumentativo, pôde-se observar que Aline consegue estabelecer um diálogo coerente com texto, apresentando uma leitura compreensiva e, conseqüentemente, a elaboração de inferências esperadas, o que pode ser melhor visualizado observando-se o seu protocolo completo de compreensão frente ao texto argumentativo “O papel do cheiro” (Ver página 81):

- 1. Aline:** (respondendo a pergunta 01) Olhe, quem influencia mais na, na, na hora de comer é o cheiro, porque por mais que a comida seja bonita, mas se o cheiro não tiver bom, a pessoa nunca vai comer
- 2. Entrevistadora:** Ok.
- 3. Aline:** (respondendo a pergunta 02) é a influência do cheiro.
- 4. Entrevistadora:** Ok.
- 5. Aline:** (respondendo a pergunta 03) Segundo aqui o texto, a cor influencia sim, porque se não for a cor, o alimento fica com menos gosto.
- 6. Entrevistadora:** Ok.
- 7. Aline:** (respondendo a pergunta 04) Pra facilitar a vida dos consumidores, porque pela cor, muita gente compra suco pela cor.

8. Entrevistadora: Ok.

9. Aline: (respondendo a pergunta 05) O de li... Eu acho, né? Porque eu não tenho certeza, mas acho que o de limão é verde. Mas o de lima eu não sei.

10. Entrevistadora: Ok.

11. Aline: (respondendo a pergunta 06) é por outra cor.

12. Entrevistadora: Ok.

13. Aline: (respondendo a pergunta 07) Foi na experiência com o vinho branco... que fizeram.

14. Entrevistadora: Ok.

15. Aline: (respondendo a pergunta 08) Porque eles imaginaram que as pessoas é... sei lá... poderiam achar um gosto diferente... no, no, no suco.

Percebe-se um predomínio de inferências baseadas exclusivamente nas informações textuais, ou melhor, inferências elaboradas a partir da integração dessas informações. Fato este que pode ser justificado pela própria característica do texto argumentativo, ou seja, pelo fato de apresentar uma estrutura mais fechada, com mais limites à incorporação de conhecimentos pessoais e de mundo, principalmente, no caso do texto aplicado, já que o mesmo é estruturado a partir dos dados de várias pesquisas que foram realizadas. E dessa forma, as respostas exigiriam um suporte maior das informações presentes na superfície textual, o que pode ser observado em grande parte do protocolo de compreensão, destacando-se os turnos: (01 ao 07) e os turnos (11 ao 15).

No entanto, no turno (09), Aline faz uma confusão com os termos “natural” e “artificial”, afinal, a pergunta realizada era relativa à cor dos sucos *naturais* e a aluna fundamenta sua resposta baseada nas cores dos sucos *artificiais*, e, portanto, produz uma inferência não adequada ao texto, já que não houve a devida atenção ao termo “natural”, que era de extrema importância para a compreensão da pergunta e a conseqüente elaboração de uma resposta coerente. No entanto, por outro lado, pode-se inferir também que os conhecimentos de mundo foram mais importantes que as informações textuais, já que a aluna tentou responder à questão baseada no conhecimento que ela já detinha sobre a cor do limão.

Assim, de um modo geral, houve um predomínio de inferências de base textual (MARCUSCHI, 2008) na leitura realizada por Aline frente aos dois textos. Neste último texto, nos turnos (01 ao 07) e (11 ao 15), as inferências foram do tipo “sintetização”, que é de natureza lexical, semântica e pragmática. Um exemplo desse tipo de inferência pode ser encontrado no turno (11), em que Aline, ao responder a pergunta “Segundo as pesquisas feitas, a maioria das pessoas acerta mais o sabor do suco de morango quando

ele tem a cor verde, azul ou outra cor?”, afirma: “é por outra cor.” Dessa forma, percebe-se que Aline condensou as várias informações sobre a pesquisa realizada, sem eliminar o elemento essencial para a resposta adequada: o resultado da pesquisa.

Dessa forma, fazendo-se a análise comparativa da compreensão do texto narrativo versus o texto argumentativo, pôde-se verificar que, em ambos, Aline consegue manter um diálogo coerente e uma leitura compreensiva, e, conseqüentemente, consegue acionar e selecionar adequadamente os conhecimentos que seriam necessários para a geração das inferências esperadas.

Portanto, concluída as análises da aluna Aline, segue-se com a análise de Mariana, a terceira participante.

4.5. 3º PARTICIPANTE

4.5.1. Uma breve história de Mariana¹⁴:

A aluna cega entrevistada é uma jovem extremamente calma, tímida e fechada, tem 20 anos de idade e faz o primeiro ano do ensino médio. Ela vem de uma família humilde do interior da Paraíba. Morou com seus pais em um sítio até os 14 anos e, nesta idade, veio para o Recife morar com uma de suas irmãs; época em que Mariana começou a aprender o Braille. Ao todo, são 06 irmãos, sendo relatado que todos nasceram em casa, com a ajuda de uma parteira. Sua mãe era dona de casa e seu pai trabalhava no sítio, e ambos eram analfabetos¹⁵. Sua mãe atribuiu a causa da cegueira a “fatos inusitados, irreais”.

Ela mora com a irmã, o cunhado e um primo no bairro de Campo Grande, na cidade do Recife, próximo ao Centro de Convenções. O referido bairro é localizado próximo à Estrada de Belém, uma avenida bem sinalizada, com movimento intenso de carros e com várias paradas de ônibus. Sua residência é grande, porém, sem muito luxo¹⁶. A rua é calçada e há o predomínio de casas em ambos os lados. Seu meio de locomoção até a escola é o ônibus. Vai para a escola durante à tarde sozinha e volta para casa no final da tarde.

¹⁴ Nome fictício

¹⁵ Os pais de Mariana não são mais vivos.

¹⁶ Dados possíveis porque a entrevista foi realizada, à escolha da irmã de Mariana, em sua própria residência

A escola é o único local de acesso à cultura que Mariana costuma freqüentar. Além disso, ela relatou não apresentar interesse por quaisquer atividades culturais, como cinemas, museus, bibliotecas, espetáculos musicais, apresentando como justificativa desta “falta de acesso” o fato de ter morado no interior até o começo de sua adolescência. Quando está em casa, freqüentemente, está assistindo à televisão, ressaltando que em sua residência não existe computador. Segundo sua irmã, Mariana, nas horas livres, além de “assiste muita televisão, lava roupa e prato”. Ela também é fanática por futebol, em especial, no que se refere ao time do Sport Clube do Recife.

4.5.2. Núcleos de significação:

Para se chegar aos Núcleos de Significação da terceira participante, foram estabelecidos inicialmente vários pré-indicadores, que se encontram listados no Quadro 5, abaixo:

Quadro 5. Pré –indicadores do discurso do terceiro participante.

- Pouco acesso a atividades culturais;
- Pouca ou “nenhuma” estimulação precoce;
- Timidez, pouca socialização de Mariana;
- Não há uma rotina de leitura, um investimento maior por parte dos familiares;
- História de uma família sofrida, sem muitos meios de acesso à cultura e à informação;
- Tudo o que se refere à leitura está relacionado à escola;
- Investimento grande em leitura pelo professor de Português, porém, Mariana não se empenha na realização de leituras;
- Aprendizagem tardia do Braille;
- Material de leitura em Braille restrito a um livro que pegou na classe de itinerância;
- Não compartilha a leitura com os familiares;
- Ninguém na família sabe o Braille;
- A mãe de Mariana era analfabeta;
- Mariana só lê sozinha, porque é muito “fechada”;
- Morou no interior até os 14 anos de idade;

- O professor de Português trabalha com todos e tipos e gêneros textuais;
- Ausência de um trabalho de leitura integrado entre o professor da classe regular e a professora da itinerância;
- Mariana não realiza atividades culturais em seus momentos livres;
- Gosta de ficar em casa.

Quadro 5. Pré-indicadores do discurso do terceiro participante.

A partir desses pré-indicadores, foi possível definir os indicadores do discurso, que foram os seguintes:

Quadro 6. Indicadores do discurso do terceiro participante.

- Pouca estimulação precoce;
- Família do interior;
- Pouco acesso aos meios culturais;
- Fragmentação no trabalho com a leitura;
- Papel da escola em relação às interações sociais.

Quadro 6. Indicadores do discurso do terceiro participante

Estes indicadores do discurso foram aglutinados de acordo com os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios para se chegar aos núcleos de significação. Assim, a partir dos procedimentos adotados, foram encontrados dois núcleos de significação produzidos pela terceira participante e seus pares: Núcleo 1: “Porque meus pais são do interior e não tinha acesso a essas coisas”; Núcleo 2: “Esse aluno cego realmente não avança mais porque não existe um trabalho específico, bem direcionado à situação de cada um”.

1. “Porque meus pais são do interior e não tinha acesso a essas coisas”

A família exerce um papel de extrema importância no processo de estimulação precoce da criança cega. No entanto, relacionando-se as falas de Mariana e das suas

irmãs¹⁷, pôde-se inferir que a citada aluna obteve pouco, ou mesmo, nenhum tipo de estimulação por parte de seus familiares:

Entrevistadora: Quais as oportunidades que você concedeu a Mariana quando era bebê para que ela conversasse ou saísse com a família e com outras crianças?

Irmã mais nova de Mariana: Não saía! Ela não saía de casa!

Entrevistadora: Não?!

Irmã mais nova de Mariana: Não! A mãe dela era de interior, vivia em casa e ia pro roçado, trabalhar na roça, não é? Aí ela ficava com minha irmã mais velha.

Entrevistadora: Em casa?

Irmã mais nova de Mariana: Em casa. Só em casa!

Entrevistadora: [...] Antes de começar a aprender o Braille, você trabalhou, de alguma forma, a sua percepção tátil? Como?

Mariana: Só em casa. Fazendo algumas coisas em casa.

Entrevistadora: Exemplo?

Mariana: Lavando louça.

Entrevistadora: Só?!

Mariana: Arrumando as coisas.

Entrevistadora: O que especificamente?

Mariana: As minhas coisas.

Assim, percebe-se que Mariana ficava a maior parte do tempo em casa. No entanto, esse convívio em sua própria casa não foi utilizado pela sua família em prol de favorecer uma estimulação precoce à Mariana, que, quando perguntada sobre a estimulação tátil, apresenta uma resposta sem incluir os familiares nesse processo, mesmo sendo uma resposta mais geral, na qual a aluna provavelmente atribuiu o termo “percepção tátil” ao simples fato de estar desenvolvendo tarefas que envolvem diretamente o uso das mãos, como é o caso de atividades domésticas, como, por exemplo: lavar roupas e pratos. O que, segundo sua irmã, Mariana faz com muita destreza: [...] *lava a roupa dela... lava prato [...] Ela capricha muito nessa parte* [risos].

Como já relatado pela irmã mais nova de Mariana, o fato da jovem ficar apenas em casa, também aparece na fala da aluna, no momento em que afirma nunca ter freqüentado cinemas e teatros, atribuindo isto ao fato dos pais serem do interior e, por isso, não terem acesso a esses ambientes, complementando, assim, o discurso da irmã:

Entrevistadora: Você vai ao cinema? Por quê?

Mariana: Não.

Entrevistadora: Nunca foi?

Mariana: Nunca.

¹⁷ Foi necessário aplicar a entrevista com duas irmãs de Mariana porque a primeira irmã entrevistada não tinha informações suficientes para responder quatro perguntas da entrevista referentes à questão da estimulação precoce.

Entrevistadora: Por quê?

Mariana: Porque meus pais são do interior e não tinha acesso a essas coisas.

O fato de ter-se desenvolvido em uma cidade do interior é uma informação recorrente nos discursos de Mariana e suas duas irmãs:

Irmã mais velha de Mariana: [...] eu acho que... ó... a vida do interior não é feito a nossa aqui não gente! É diferente demais... muito diferente! A vida do interior é aquela vida mais é... sofrida!

Irmã mais nova de Mariana: [...] Porque... não é mole a pessoa ter um filho cego... e no interior, muito atrasado... Porque aqui você sabe que tem tudo. Lá... no interior, naquela época atrasadíssimo! Não tinha nada... a mãe dela mesmo... não sabe de nada!

Dessa forma, pode-se fazer a seguinte constatação: Mariana apresenta uma história de uma pessoa que vem de uma família do interior, pobre, sofrida e sem muitos meios de acesso à cultura e à informação. Assim, ela e suas irmãs acabam adotando o discurso de terem morado no interior para, indiretamente, tentar explicar a timidez, a falta de contato com outros tipos de linguagem e atividades culturais, a pouca socialização, enfim, o atraso no contato de Marina com o mundo letrado, social e cultural.

No entanto, em meio a esta realidade, convém destacar o importante papel da escola para o desenvolvimento social e de hábitos de leitura, já que o acesso de Mariana às atividades culturais, como é o caso do museu e da biblioteca, só foram possíveis devido a atividades que envolveram diretamente a escola:

Entrevistadora: Você vai a museus? Com que frequência?

Mariana: Faz um bom tempo que não vou. A última vez eu fazia a 5ª série.

Entrevistadora: Você já foi a uma biblioteca?!

Mariana: Não.

Entrevistadora: Você nunca fui a uma biblioteca?!

Mariana: Já fui já, no momento não, já faz um tempinho... Eu fazia primário ainda.

Assim, mesmo que a ida a esses ambientes não seja constante, isto só foi possível por causa do investimento da escola. Escola esta que se apresenta como fundamental na incorporação de atividades envolvendo a leitura, uma vez que estas não são, e nunca foram desenvolvidas por parte dos familiares de Mariana, visto que seus pais não sabiam ler e, conseqüentemente, não houve o estabelecimento de uma rotina de leitura promovida pelo núcleo familiar da aluna:

Entrevistadora: Seus pais ou familiares liam, ou lêem para você?

Mariana: Não.

Entrevistadora: Nada?

Mariana: Nada.

Entrevistadora: Então, eles não costumavam ler, não é?

Mariana: Nada. Eles não sabem ler.

Entrevistadora: Em Braille ou a leitura normal?

Mariana: Em nenhum dos dois.

Dessa forma, no que se refere à importância da escola, esta também teve um destaque no que diz respeito ao desenvolvimento social de Mariana, o que pôde ser observado a partir o seguinte recorte de entrevista:

Entrevistadora: Que mudanças ocorreram no comportamento de Mariana depois que ela passou a frequentar a escola?

Irmã mais nova de Mariana: Melhorou bastante.

Entrevistadora: Melhorou em que sentido assim?

Irmã mais nova de Mariana: Assim... chegava uma pessoa lá e ela ficava se escondendo, entendeu? Ela ficava com vergonha, né?

Entrevistadora: Ela era bem tímida?

Irmã mais nova de Mariana: É! Era! Aí se escondia... mas agora não. Ela sai, ela vai receber as pessoas... ela melhorou muito, muito mesmo.

Assim, constata-se que, depois que passou a frequentar a escola, Mariana ficou menos tímida e mais sociável. Timidez essa que provavelmente acabou prejudicando o seu processo de socialização. Dessa forma, destaca-se o papel da escola no enfrentamento desta aluna frente aos obstáculos colocados pela cegueira. A escola constituiu-se, então, como o local de aprendizagem e de socialização, determinante da rotina e do ritmo de vida de Mariana (GIL, 2000).

No que se refere ao Braille, esta aprendizagem só foi favorecida quando Mariana mudou-se para o Recife e começou a frequentar a escola, aos 14 anos de idade. Portanto, houve uma aprendizagem tardia da leitura, sendo esta realidade, novamente, relacionada ao fato de ter passado toda a sua infância e começo da adolescência em uma cidade do interior “bastante atrasada”:

Entrevistadora: Com quantos anos você começou a aprender o Braille? Quem te incentivou?

Mariana: Com 14 anos.

Entrevistadora: Você teve o incentivo de quem?

Mariana: Da minha irmã.

[...]

Entrevistadora: Você teve acesso ao Braille antes de entrar na escola?

Mariana: Não.

Entrevistadora: Só começou a aprender depois que entrou na escola?!

Mariana: Sim.

Entrevistadora: Por quê?

Mariana: Porque eu morava no interior e só vim pra cá com 14 anos. Aí eu entrei no Instituto (dos Cegos) e fiquei lá da 1ª a 4ª série. Na 5ª série eu vim pra cá! (a escola onde ocorreu a investigação).

Portanto, conclui-se que a falta de acesso aos bens culturais, incluindo o acesso à leitura, está a todo o momento sendo justificado pelo fato de ter-se vivido durante toda a infância em uma cidade do interior, o que realmente é justificável. No entanto, ao tomar sempre como eixo norteador esse tipo de discurso, destacam-se apenas os obstáculos e, dessa forma, acaba-se deixando passar os ganhos que Mariana conseguiu a partir do momento em que ela veio para a Capital e que, principalmente, passou a freqüentar a escola e, conseqüentemente, aprendeu a ler.

Destarte, realizada a discussão dos aspectos relacionados ao primeiro Núcleo de significação, tem-se em seguida a apresentação e discussão do segundo núcleo, que teve o seu título construído a partir de um recorte de fala do professor de Português da classe regular.

2. “Esse aluno cego realmente não avança mais porque não existe um trabalho específico, bem direcionado à situação de cada um”

Ficou evidente a partir do discurso do professor da classe regular (Manoel), que há uma separação no que diz respeito ao trabalho com a leitura dentro da escola, especificamente, no que se refere aos alunos com algum tipo de deficiência, o que, segundo ele, tem uma relação direta com a idéia de inclusão. Este é um tema bastante discutido nos dias de hoje, em que muitas pessoas acabam apoiando tal iniciativa e, assim, muitas escolas já vem adotando tal prática em suas salas de aula. No entanto, pela existência da separação no trabalho com a leitura (visto que, esta será trabalhada com o aluno cego separadamente dos outros alunos), Manoel questiona essa idéia de inclusão, uma vez que, de acordo com o professor, embora a escola em que atue adote uma visão inclusiva, esta apresenta muitas limitações, em especial, no que diz respeito aos alunos surdos e cegos:

Manoel: Agora, especificamente, o trabalho específico com o aluno deficiente visual ou auditivo, não há assim... diretamente, porque a escola propõe integrar, e de repente vem a... eu fico até... preocupado com esse tipo de inclusão, que deixa uma brecha aí grande... alguma coisa eu sei que fica, mas muita coisa se perde.

Assim, Manoel critica essa visão de inclusão que, na verdade, não privilegia todas as necessidades do aluno cego, uma vez que a maioria das atividades passadas em sala de aula serão realizadas em uma sala especial, em outro momento. Discurso este fundamentado a partir do que acontece com a segregação do ensino da leitura para alunos cegos, já que, segundo o professor, pelo simples fato de existir uma sala de itinerância, destinada a dar o apoio necessário a estes alunos, que, no caso, vão desenvolver todas as atividades passadas na classe regular em um horário específico, diferente do seu horário escolar, confirmaria tal segregação. Ou seja, os alunos cegos ficam na sala de aula regular como meros “ouvintes”, uma vez que sempre que for necessário realizar alguma atividade que envolva o Braille, esta deverá ser desenvolvida separadamente dos alunos que enxergam normalmente. Também a esse respeito, tem-se o discurso de Mariana:

Entrevistadora: Como o seu professor trabalha a leitura em sala de aula?

Mariana: A gente faz o trabalho aqui na sala (referindo-se à sala de itinerância). Ela (referindo-se a professora de itinerância) transcreve e entrega ao professor.

Entrevistadora: Então, o trabalho de leitura é realizado nessa sala?

Mariana: Sim. Porque ele pede os exercícios e a gente faz aqui e entrega.

Dessa forma, esse discurso vem a complementar o que afirmava Manoel no que se refere à existência de uma segregação no trabalho que é desenvolvido no âmbito da leitura. E assim, Manoel prossegue o seu discurso entrando na discussão a respeito da atuação do professor na classe regular, na qual o trabalho de leitura é o mais dinâmico e diversificado possível, no entanto, no momento da fixação do assunto através dos exercícios passados, esta será realizada em uma outra ocasião, em um outro local, interferindo, 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. Assim, em relação ao trabalho desenvolvido com ênfase na leitura, tem-se a seguinte fala do professor da classe regular:

Manoel:... A leitura em sala de aula é feita exatamente de textos que mantenham o máximo de relação com a experiência do aluno. Então, eu procuro sempre ao máximo trazer textos... é... também usando os textos do próprio livro didático que eles tem, tá? E fazer com que eles percebam no texto aquilo que se encontra na sua vivência, na sua experiência.

Entrevistadora: E de que maneira você consegue fazer isso?

Manoel: Isso eu consigo exatamente trazendo o máximo de textos para a sala de aula. Tanto texto verbal como não-verbal. Aí eu exploro isso. Então eu faço... vivência de

trazer imagens para que eles leiam a imagem, né? Para os alunos que vêem e o aluno deficiente visual ele estará construindo essa imagem a partir das referências, das informações que os outros colegas estão manifestando naquele momento. A respeito daquela imagem. E um texto verbal, quando o colega lê.

O discurso acima mostra que no trabalho desenvolvido em sala de aula tem-se a preocupação de contextualizar as leituras a serem realizadas, sendo estas bem diversas, partindo de textos do próprio livro até os textos não-verbais. No entanto, a leitura com o aluno cego será descontextualizada no momento em que este precisará desenvolvê-la em outro espaço e apenas com o intuito de realizar as atividades que foram solicitadas pelo professor da classe regular. Portanto, algumas questões são suscitadas: por que a leitura na sala de itinerância ocorre dessa maneira, descontextualizada, tendo como o objetivo principal apenas a transcrição? Como poderia ser se houvesse uma integração entre o trabalho de leitura desenvolvido pelo professor da classe regular e o da itinerância? Que ganhos aconteceriam?

Ainda em relação à divisão encontrada no trabalho de leitura na escola, tem-se o discurso de Manoel no que se refere ao trabalho de leitura vivenciado pelo aluno cego em casa:

Entrevistadora: De que maneira a atividade de leitura vivenciada na escola é contemplada em casa ou vice-versa?

Manoel: Infelizmente, eu não tenho acesso a essa informação. E com esse aluno nosso, né? Deficiente visual está vivenciando, né? A leitura em casa, né? Mas, eu suponho, né? Eu suponho que, como eles têm acesso ao grupo, né? À equipe de apoio que...a itinerância, eles devem levar alguma... eles levam alguns textos para casa para lerem e desenvolverem. Não só de Língua Portuguesa, que é meu caso, como das outras disciplinas, né? Certamente em casa eles devem encontrar algum espaço, algum recurso de leitura... eu não tenho certeza!

Assim, percebe-se que essa divisão no trabalho da leitura na escola vai refletir também nas atividades de leitura propostas para serem realizadas em casa, afinal, nota-se que Manoel acaba transferindo a responsabilidade para a professora da itinerância, que, no entanto, apresenta o seguinte discurso:

Entrevistadora: De que maneira a atividade de leitura vivenciada na escola é contemplada em casa ou vice-versa?

Professora da itinerância: eu acho que em casa eles pouco pegam, né? No livro, viu? Eu acho que... tem histórias de casos de alunos cegos que são muito estudiosos, que passaram em concurso, mas, a realidade do nosso aluno aqui é outra. Eles não se interessam muito pela leitura não!

Entrevistadora: Mas vocês passam tarefa pra eles fazerem em casa?

Professora de itinerância: O professor passa. O professor de sala de aula passa.

Assim, constata-se que o professor da classe regular transfere essa responsabilidade para o professor da itinerância, que acaba repassando para o professor da classe regular. E, 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 da família, afinal, esse aluno deixa de ter oportunidades de estar realizando o trabalho com a leitura, desta vez, em sua própria casa, sozinho ou com seus amigos e/ou familiares.

No caso de Mariana, a aluna afirma que não compartilha com os familiares as leituras que realizou em sala de aula. Assim, será que, se fosse realmente exigido dessa aluna um trabalho de leitura em casa, isto não poderia favorecer o compartilhamento ao menos dessa leitura específica, a leitura da “tarefa de casa”? Ou então, será que, mesmo sem existir essa exigência, a aluna não poderia realizar atividades de leitura em casa? De qualquer forma, cabe enfatizar o papel da escola como uma das mais importantes agências de letramento, que, nesse caso, devido à segregação no trabalho da leitura, acaba sofrendo influências negativas.

No entanto, se fosse realizado um trabalho realmente integrado no âmbito da leitura, isso poderia repercutir positivamente nos hábitos de leitura da aluna, e esta, mesmo sem ser exigida, poderia ter o prazer em realizar o compartilhamento das leituras que realmente foram vivenciadas dentro da escola. O que poderia ampliar as suas vivências com a leitura, já que, quando perguntada sobre os tipos de texto que lê diariamente, Mariana afirmar o seguinte: *“eu só leio quando é da escola”*. Assim, se o trabalho de leitura vivenciado na sala de aula fosse contemplado em casa, ou mesmo em outros locais, como, por exemplo, na biblioteca, no computador; essa aluna poderia ter contato com variados gêneros textuais, o que é de suma importância, já que, como bem afirma Marcuschi (2002), a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.

Assim, de um modo geral, em relação às práticas de ensino da leitura de variados textos, percebe-se que há um investimento grande por parte do professor Manoel, como se verifica no relato abaixo:

Manoel: [...] Todos os tipos e todos os gêneros são discutidos em sala de aula, certo? Mostrando a maior diversidade possível e fazendo com que o aluno entenda que os gêneros... que eles acontecem por conta do próprio movimento do social em que eles vivem...

Constata-se que Manoel realiza um trabalho enfocando os variados gêneros e tipos textuais, trabalho esse de grande importância, afinal, segundo Marcuschi (2002), os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação.

Porém, mesmo com toda essa preocupação por parte de Manoel em trabalhar a leitura de modo diversificado, saindo do livro didático e partindo para outras referências e materiais de acesso, enfocando até mesmo os textos não verbais e a diversidade dos gêneros, Mariana não se empenha muito na realização de leituras e nem tem o costume de frequentar bibliotecas, mesmo afirmando gostar muito de ler, fato este que pode ser explicado até mesmo pela falta do hábito, afinal, como já se sabe, durante muito tempo Mariana não teve acesso aos bens culturais.

Entrevistadora: O que a leitura significa em sua vida?

Mariana: Significa ser importante.

Entrevistadora: Você gosta de ler?

Mariana: Gosto!

Entrevistadora: Muito ou pouco?

Mariana: Um bocado (risos).

Entrevistadora: Você já foi a uma biblioteca?!

Mariana: Não.

Entrevistadora: Você nunca fui a uma biblioteca?!

Mariana: Já fui já, no momento não, já faz um tempinho... Eu fazia primário ainda. [...] Só ia quando tinha algum evento para a gente ir (referindo-se à escola que estudou anteriormente).

Este pode ser considerado um dado de contradição ou mesmo de complementaridade. De contradição, porque, geralmente, quem gosta de leitura não se restringe a ler apenas o que é de exigência da escola, mas do contrário, vai à procura de livros novos, indicações, assuntos de interesse, inclusive, visitando bibliotecas. E de complementaridade, pois, este fato pode ter relação também com a falta de oportunidades de acesso aos meios culturais, pois, mesmo Mariana gostando de ler, não foi desenvolvido e incentivado nela o hábito de frequentar bibliotecas.

Assim, conclui-se que na experiência de Mariana há uma fragmentação no âmbito da leitura nesses dois espaços: na escola e em casa. Dessa forma, mesmo o professor afirmando realizar um trabalho dinâmico e diversificado com os textos, devido a essa segregação, as práticas de leitura de Mariana acabam sendo afetadas e isto acaba tendo relação com o discurso recorrente de “quem veio do interior” e que, conseqüentemente, não teve oportunidades de acesso à leitura.

Dessa forma, tem-se em seguida a análise das sessões de compreensão textual realizadas com Mariana.

4.5.3. Análise qualitativa das duas sessões de compreensão textual.

No que se refere à compreensão textual de Mariana, cabe destacar que os seus protocolos de compreensão foram bem mais extensos do que os dos outros participantes, necessitando, por vezes, de algumas intervenções da pesquisadora para que a aluna seguisse elaborando as suas inferências, o que poderá ser visualizado no protocolo do texto argumentativo, com 170 turnos, mas também, no Protocolo de compreensão¹⁸ do texto narrativo “A verdade” (ver páginas 76-77), com 79 turnos, apresentado a seguir:

- 1. Entrevistadora:** Qual era a pergunta?
- 2. Mariana:** Se ela tava bronzeadada porque tinha ido à praia? [Muito tempo em silêncio...]
- 3. Entrevistadora:** é difícil?
- 4. Mariana:** Não. [risos... e fica mais tempo em silêncio]
- 5. Entrevistadora:** O que tinha nessa primeira parte?
- 6. Mariana:** Que ela tava na beira do riacho.
- 7. Entrevistadora:** Então! E a pergunta se refere a quê?
- 8. Mariana:** Ao bronze na praia.
- 9. Entrevistadora:** Na praia?!
- 10. Mariana:** Era!
- 11. Entrevistadora:** Tá. Pense um pouquinho que você consegue responder. Lembre o local que ela estava!
- 12. Mariana:** Eu acho que é sim.
- 13. Entrevistadora:** é sim?
- 14. Mariana:** É.
- 15. Entrevistadora:** Ok.
- 16. Entrevistadora:** E aí? Já consegue responder a segunda?
- 17. Mariana:** [fica parada...]
- 18. Entrevistadora:** Qual foi a pergunta?
- 19. Mariana:** Por que ela perdeu o anel e o que ela imaginou?
- 20. Entrevistadora:** E aí?
- 21. Mariana:** Eu acho que ela mentiu um bocado aí! Eu acho que ela perdeu no rio, no riacho e inventou que tinha sido assaltada.
- 22. Entrevistadora:** Ok.
- 23. Mariana:** Por que o pai e os irmãos mataram o homem que tava dormindo? Como é que eles mataram?
- 24. Entrevistadora:** E aí?

¹⁸ As perguntas foram lidas pela própria aluna e respondidas em seguida.

- 25. Mariana:** Acho que... pensando que ele tivesse com o anel... ao encontrá-lo dormindo no bosque.
- 26. Entrevistadora:** Ok.
- 27. Entrevistadora:** Qual foi a pergunta quatro?
- 28. Mariana:** O pai e os irmãos da donzela “revistou” os dois antes de matá-lo?
- 29. Entrevistadora:** Qual é a resposta?
- 30. Mariana:** Acho que não.
- 31. Entrevistadora:** Por quê?
- 32. Mariana:** Porque eles chegaram logo matando!
- 33. Entrevistadora:** Ok.
- 34. Entrevistadora:** Qual foi a pergunta?
- 35. Mariana:** Por que... é... por que o anel foi encontrado no bolso e por que a donzela se espantou? Por que foi encontrado... é... no bolso do pescador?
- 36. Entrevistadora:** Ok. E qual é a resposta?
- 37. Mariana:** Eu acho que... ... porque ele tava perdido no riacho.
- 38. Entrevistadora:** Ele quem?
- 39. Mariana:** O anel.
- 40. Entrevistadora:** E por que a donzela se espantou?
- 41. Mariana:** É porque ela andava mentindo, né?!
- 42. Entrevistadora:** Ok.
- 43. Entrevistadora:** E aí?
- 44. Mariana:** Se o pescador tivesse falado que tinha encontrado o anel na barriga de um peixe, quem teria morrido? O pescador ou a donzela?
- 45. Entrevistadora:** O que você acha?
- 46. Mariana:** Eu acho que ela.
- 47. Entrevistadora:** Por quê?
- 48. Mariana:** Porque... ela não deu o anel a ele. Ele encontrou!
- 49. Entrevistadora:** Ele quem?
- 50. Mariana:** O pescador.
- 51. Entrevistadora:** Então, quem teria morrido?
- 52. Mariana:** A donzela.
- 53. Entrevistadora:** Ok.
- 54. Entrevistadora:** Qual foi a sétima?
- 55. Mariana:** Por que o pescador é um homem honrado? E as provas disso?
- 56. Entrevistadora:** E aí?
- 57. Mariana:** Eu acho que foi quando ela foi pro lado com algumas intenções [risos...], ele a respeitou.
- 58. Entrevistadora:** Essa é a prova?
- 59. Mariana:** Eu acho.
- 60. Entrevistadora:** E tem mais alguma?
- 61. Mariana:** Não.
- 62. Entrevistadora:** Então, o pescador é um homem honrado, ou não?
- 63. Mariana:** Eu acho que é.
- 64. Entrevistadora:** Ok.
- 65. Mariana:** Quais as pessoas que foram enforcadas? E quem as enforcou?
- 66. Entrevistadora:** E aí?
- 67. Mariana:** Aí é que tá!
- 68. Entrevistadora:** Por quê?
- 69. Mariana:** Porque na leitura não diz que ninguém foi enforcado.
- 70. Entrevistadora:** E aí?

- 71. Mariana:** E aí que ninguém foi enforcado!
72. Entrevistadora: Ok.
73. Entrevistadora: Qual foi a nona e última pergunta?
74. Mariana: Quantos homens... Quantos assaltantes assaltaram a donzela?
75. Entrevistadora: E aí?
76. Mariana: Nenhum [risos]
77. Entrevistadora: Por quê?
78. Mariana: Porque o pescador achou o anel no riacho, na barriga de um peixe.
79. Entrevistadora: Ok. Muito bem!

Nota-se que a maioria das repostas dadas por Mariana fundamenta-se exclusivamente nas informações presentes na superfície textual. Assim, nenhuma justificativa foi baseada na relação das informações textuais com os conhecimentos pessoais ou mesmo com os elementos contextuais, podendo-se afirmar que as respostas apresentadas mostraram-se bastante objetivas/pontuais, ligadas ao texto e com especulação e/ou integração de informações apenas textuais. Fato este que não inviabilizou a sua compreensão, teve relação exclusivamente com a questão da natureza da inferência, que, neste caso, em sua grande maioria, foi de base textual, isto é, realizou-se uma atividade de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto (MARCUSCHI, 2008).

O fato acima mencionado pode ser constatado observando-se os turnos (19 a 41), em que Mariana apresenta respostas coerentes com o texto. No entanto, percebe-se que a aluna não faz um investimento maior nas suas explicações. É certo que ela busca no texto as informações necessárias para responder às perguntas e, conseqüentemente, acaba apresentando respostas esperadas, contudo, estas são respostas mais objetivas, que possibilitam reconhecer rapidamente as informações importantes que foram extraídas do texto para a coerência das respostas, nas quais Mariana não procura esclarecer a razão das suas inferências. Supondo-se, então, que seja mesmo certo receio/medo por parte da aluna em dizer e/ou errar ao tentar explicar, fato esse que pode ser justificado pelo fato de uma característica ser evidente em Mariana: a timidez.

Já nos turnos (55-63), a aluna acaba deixando-se levar pela mentira da donzela e apresenta uma resposta inadequada, já que ao não conseguir fazer a distinção entre a verdade e a mentira, Mariana fundamenta sua justificativa em um fato que apareceu no texto como sendo a verdade da donzela, mas que era a mentira dela e a aluna não conseguiu perceber esta contradição. Assim, percebe-se a complexidade de uma atividade de compreensão, já que esta não se restringe a uma tarefa apenas de identificar e extrair informações textuais, afinal, o sentido não está no texto, nem no leitor, nem no

autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de negociação (MARCUSCHI, 2008). Assim, na atuação de Mariana, percebe-se que ela não estabeleceu devidamente esta relação de interação, não conseguindo estabelecer os elos necessários para o entendimento da questão, que envolvia vários níveis de verdade.

Nos turnos (65 a 71) houve uma dificuldade em integrar as informações textuais e realizar as devidas inferências. Pode-se supor que Mariana relacionou o termo “pessoas” aos homens que foram mortos pelo pai e pelos irmãos, e como no texto não tem dizendo como eles foram mortos, então, Mariana chega à conclusão de que “ninguém foi enforcado.” Outra possibilidade seria uma dificuldade na realização do parafraseamento, já que bastaria destacar a expressão “o próprio pai da donzela passou a força para o seu pescoço” (linhas 29-30) e relacioná-la ao fato da donzela ter sido enforcada. Dificuldade esta que pode ser atribuída ao cansaço da leitura em Braille, uma vez que essas informações encontram-se já no final do texto.

Assim, no geral, pode-se afirmar que Mariana realizou inferências de base textual, e mais especificamente, do tipo “sintetização”, em que ocorre uma condensação de várias informações textuais, sem que ocorra a eliminação de elementos essenciais; sendo estas inferências de natureza lexical, semântica e pragmática (MARCUSCHI, 2008). Este tipo de inferência pode ser encontrado observando-se os turnos (23 a 25), quando Mariana, ao responder a pergunta “Por que o pai e os irmãos mataram o homem que tava dormindo?”, afirma: “Acho que... pensando que ele tivesse com o anel... ao encontrá-lo dormindo no bosque.” Portanto, constata-se que a aluna fez uma síntese dos fatos narrados para chegar à afirmação de que eles mataram porque pensaram que o homem estivesse com o anel.

Já no texto argumentativo, nota-se que Mariana apresenta uma leitura, no geral, esperada. No entanto, mostra-se muito hesitante no momento de responder às perguntas, sendo necessárias intervenções constantes da entrevistadora no intuito, principalmente, de ajudar a aluna a entender o objetivo de cada pergunta e auxiliá-la no processo de elaboração das respostas. Fato este que pode ser visualizado observando-se o seu protocolo completo de compreensão frente ao texto argumentativo “O papel do cheiro”, que se encontra, em sua íntegra, na página 81:

1. **Entrevistadora:** Qual foi a primeira pergunta?
2. **Mariana:** Qual influencia mais a comida... o... a cor ou o cheiro?
3. **Entrevistadora:** Tem outra pergunta depois ou é só essa?
4. **Mariana:** Qual é o motivo?

5. **Entrevistadora:** Então! Já sabe a resposta ou vai querer ler novamente?
6. **Entrevistadora:** Se quiser ler de novo, pode ler!
7. **Mariana:** É...
8. **Mariana:** Eu acho que os dois.
9. **Entrevistadora:** Os dois? Mas, qual é o que influencia mais?
10. **Entrevistadora:** Tem um que influencia mais que o outro.
11. **Mariana:** O cheiro.
12. **Entrevistadora:** O cheiro?
13. **Mariana:** É.
14. **Entrevistadora:** E por que você acha que é o cheiro?
15. **Mariana:** [Alguns minutos em silêncio e depois fica sorrindo]
16. **Entrevistadora:** E aí? Tem que dizer... aqui está perguntando!
17. **Mariana:** [Sorriso e mais tempo em silêncio]
18. **Mariana:** Agora uma coisa que eu acho que também... [risos]...
19. **Entrevistadora:** Pode dizer.
20. **Mariana:** O... apetite também influencia.
21. **Entrevistadora:** O apetite?
22. **Mariana:** Hanrã.
23. **Entrevistadora:** Então, já que você me disse que são duas coisas, você vai ter que dizer o porquê do cheiro e do apetite.
24. **Mariana:** [risos]... Ai...
25. **Entrevistadora:** Primeiro vai ter que me dizer o porquê de ter achado que era o cheiro.
26. **Mariana:** Eu acho que... se a pessoa não quiser... é... tem uma comida não muito assim... aí o cheiro não agrada muito não.
27. **Entrevistadora:** Então, por isso que o cheiro influencia mais?
28. **Mariana:** É.
29. **Entrevistadora:** Então, entre a cor e o cheiro, é o cheiro?
30. **Mariana:** É.
31. **Entrevistadora:** Tem algum outro motivo, ou é só esse?
32. **Mariana:** Acho que é só esse.
33. **Entrevistadora:** Então podemos passar para a segunda parte?
34. **Mariana:** Pode!
35. **Entrevistadora:** Aqui está a segunda parte. Me confirme se aqui tem “segunda parte”!
36. **Mariana:** Segunda parte!
37. **Entrevistadora:** Pronto! Então será a mesma coisa da primeira parte! Tá certo? Você vai ler... logo em seguida vai ler a pergunta e depois vai dar a resposta!
38. **Mariana:** [Acaba de ler e fica em silêncio...]
39. **Entrevistadora:** Então. Qual foi a segunda pergunta?
40. **Entrevistadora:** Terminou?
41. **Mariana:** [vai ler novamente... acaba e fica esperando...]. Tá.
42. **Entrevistadora:** Qual foi a segunda pergunta?
43. **Mariana:** [Lê novamente... e fica muito tempo em silêncio] Ai, ai [risos]
44. **Entrevistadora:** Está difícil essa?
45. **Mariana:** Mais ou menos [fica mais tempo em silêncio]
46. **Mariana:** Qual a preferência... pelos alimentos? [Novamente fica em silêncio]
47. **Entrevistadora:** A influência do cheiro...
48. **Mariana:** Ou da cor?
49. **Entrevistadora:** Qual o mais conhecido, não é?

50. **Mariana:** É. É.
51. **Entrevistadora:** Em relação à preferência?
52. **Mariana:** Ai, ai...
53. **Mariana:** [Silêncio...]
54. **Entrevistadora:** Você acha que é a influência do cheiro ou a influência da cor...
O que é mais conhecido em relação à preferência?
55. **Mariana:** Eu acho que é a influência do cheiro.
56. **Entrevistadora:** Influência do cheiro?
57. **Mariana:** É.
58. **Entrevistadora:** A do cheiro que é a mais conhecida?
59. **Mariana:** É!
60. **Entrevistadora:** Então podemos passar para a terceira parte?
61. **Mariana:** Pode [risos... e começa a ler novamente]
62. **Entrevistadora:** Então, qual é a terceira pergunta?
63. **Mariana:** É... a cor dá sabor à comida? O que dizem as pesquisas? [fica em silêncio]
64. **Entrevistadora:** Então... você acha que a cor dos alimentos dá sabor à comida?
Baseado no que você leu?
65. **Mariana:** Eu acho que às vezes sim.
66. **Entrevistadora:** Às vezes sim?
67. **Mariana:** É.
68. **Entrevistadora:** Mas é mais pra sim ou mais pra não?
69. **Mariana:** Mais pra sim!
70. **Entrevistadora:** Certo! E agora: o que dizem as experiências? [Mariana fica muito tempo em silêncio]
71. **Entrevistadora:** Em relação a essa questão? A cor dos alimentos! Você leu um trequinho que fala sobre as experiências. Aí está perguntando o que dizem essas experiências.
72. **Mariana:** Às vezes tem coisa que tem... uma corzinha... meio sem graça... aí...
torna as coisas mais... aquela comida mais...
73. **Entrevistadora:** Mais?
74. **Mariana:** Sem gosto!
75. **Entrevistadora:** No caso da cor sem graça?
76. **Mariana:** Hanrã.
77. **Entrevistadora:** Certo! Mais alguma coisa?
78. **Mariana:** Não. Só isso!
79. **Entrevistadora:** Então, podemos passar para a quarta parte! [Estava faltando a pergunta referente à quarta parte]
80. **Entrevistadora:** Então, vamos para a quinta parte.
81. **Mariana:** (Lê e fica em silêncio)
82. **Entrevistadora:** Então! Qual foi a pergunta cinco?
83. **Mariana:** Qual a cor do suco natural de lima e de limão?
84. **Entrevistadora:** E aí? Já sabe a resposta?
85. **Mariana:** Eu acho que verde é o de limão.
86. **Entrevistadora:** Verde é o de limão?
87. **Mariana:** É.
88. **Entrevistadora:** E o de lima é de que cor?
89. **Mariana:** Amarelo!
90. **Entrevistadora:** Você está certa disso? Posso passar?
91. **Mariana:** Pode [lê a sexta parte]

92. **Entrevistadora:** Qual foi a pergunta?
93. **Mariana:** [silêncio por muito tempo]
94. **Entrevistadora:** Quer voltar para ler de novo?
95. **Mariana:** Quero.
96. **Entrevistadora:** Aqui está! Você vai ler só a pergunta ou vai querer ler o texto de novo?
97. **Mariana:** Só a pergunta.
98. **Entrevistadora:** Está aí embaixo.
99. **Mariana:** [fica lendo a pergunta]
100. **Entrevistadora:** A pergunta termina na outra página! Aqui ó!
101. **Entrevistadora:** E aí?
102. **Mariana:** Segundo as pesquisas...
103. **Entrevistadora:** Segundo as pesquisas?!
104. **Mariana:** É... As pessoas acertam mais a cor do... do...
105. **Entrevistadora:** do suco de morango.
106. **Mariana:** O sabor tem a cor... verde, é... azul ou outra.
107. **Entrevistadora:** Entendesse a pergunta? [Mariana fica em silêncio]
108. **Entrevistadora:** Entendeu a pergunta?
109. **Mariana:** Consegui mais ou menos.
110. **Entrevistadora:** Tem que entender para responder...
111. **Mariana:** [risos]
112. **Entrevistadora:** Entendeu... sim ou não?
113. **Mariana:** É porque a cor aí tá meio...
114. **Entrevistadora:** Ó. Vê! Ele quer que você diga quando é que as pessoas acertam mais o sabor do suco de morango; quando esse suco tem a cor verde, quando o suco de morango tem a cor azul ou quando ele tem outra cor?
115. **Entrevistadora:** Na pesquisa que você leu antes não tem os dados?
116. **Mariana:** Tem!
117. **Entrevistadora:** Então! Aí baseado nesses dados ele quer saber quando é que a maioria das pessoas acerta mais o sabor do suco de morango. Quando ele tem a cor verde, azul ou outra cor?
118. **Mariana:** Eu acho que é quando tem a cor dele mesmo!
119. **Entrevistadora:** A cor dele?
120. **Mariana:** É... Cor vermelha!
121. **Entrevistadora:** Que seria vermelho?
122. **Mariana:** É.
123. **Entrevistadora:** Certo! Podemos passar para a outra?
124. **Mariana:** Pode.
125. **Entrevistadora:** Oi? Vai ler de novo?
126. **Mariana:** É.
127. **Entrevistadora:** Certo.
128. **Mariana:** [lê novamente... risos] Ai, ai.
129. **Entrevistadora:** Entendeu a pergunta?
130. **Mariana:** Hunrum.
131. **Entrevistadora:** Qual foi a pergunta da sétima?
132. **Mariana:** Qual... [silêncio... lê novamente...]
133. **Entrevistadora:** E aí? Qual foi a pergunta?
134. **Mariana:** Qual a experiência engana o...
135. **Entrevistadora:** Que mostrou que a cor...
136. **Mariana:** Que experiência mostrou que a cor das bebidas... né?!

137. **Entrevistadora:** Que a cor engana também...
138. **Mariana:** Que a cor engana também... no caso das bebidas naturais?
139. **Entrevistadora:** Entendeu a pergunta? Entendeu o que é que ele quer saber?
140. **Mariana:** [silêncio] Ele quer... [risos... e depois silêncio]
141. **Entrevistadora:** Ele disse a experiência que teve, não disse? Nesse parágrafo que você leu?
142. **Mariana:** Disse, disse.
143. **Entrevistadora:** Aí ele quer saber qual foi essa experiência... que mostrou que a cor também engana no caso de bebidas naturais.
144. **Entrevistadora:** Então, qual foi a experiência que ele fez e que mostrou isso?
145. **Mariana:** A... o... o rose ele achou mais doce.
146. **Entrevistadora:** Então, qual foi essa experiência? [Mariana fica em silêncio]
147. **Entrevistadora:** Foi a experiência que utilizou o quê?
148. **Mariana:** O sabor...
149. **Entrevistadora:** Do?
150. **Mariana:** Do vinho.
151. **Entrevistadora:** Ok. Posso passar para a oitava? É a última já.
152. **Mariana:** Pode. [lê a última parte]
153. **Entrevistadora:** E aí? Achou difícil essa?
154. **Mariana:** Hum... não!
155. **Entrevistadora:** Qual foi a pergunta?
156. **Mariana:** Por que os fabricantes do... de...
157. **Entrevistadora:** Suco de tomate.
158. **Mariana:** De embalagem de alumínio, é... ..
159. **Entrevistadora:** Pensaram em dar...
160. **Mariana:** Pensaram em dar... ao suco [lê novamente a pergunta, mas lê somente a última linha, que tem apenas “ao suco?”]
161. **Entrevistadora:** Um gosto de lata ao suco!
162. **Mariana:** é [risos] Ah é... [risos]
163. **Entrevistadora:** Esqueceu do gosto de lata.
164. **Mariana:** Foi mesmo [risos]
165. **Entrevistadora:** E aí? Sabe a resposta ou vai querer ler de novo?
166. **Mariana:** [Fica em silêncio]
167. **Entrevistadora:** Você vai ter que responder por que os fabricantes de suco de tomate com embalagem de alumínio pensaram em dar um gosto de lata ao suco. Por que eles pensaram?
168. **Mariana:** Acho que... os consumidores gostaram mais do gosto de... do suco de lata.
169. **Entrevistadora:** Ah. Por isso que eles pensaram em dar o gosto de lata ao suco?
170. **Mariana:** Sim.

Nos turnos (2-30) há uma flutuação entre a incorporação de conhecimentos pessoais e a integração das informações textuais, já que, primeiramente, Mariana chega a uma resposta baseada, provavelmente, em seu conhecimento pessoal (turno 8: Eu acho que os dois.); e, posteriormente, com a intervenção da entrevistadora, passa para uma resposta mais fundamentada no texto (turno 11: O cheiro). Porém, ao tentar explicar o motivo de sua resposta, retoma à sua primeira resposta (turno

20: O... apetite também influencia), ou seja, volta ao predomínio dos conhecimentos pessoais. Percebe-se, então, que, no decorrer de sua fala, Mariana demonstra certa dificuldade no momento de apresentar justificativas para suas respostas. Ela conclui com uma resposta esperada, baseada em elementos textuais, no entanto, sem muita elaboração.

Já nos turnos (83-89), Mariana “esquece” as informações textuais e detém-se no seu conhecimento de mundo, procurando mencionar as cores da lima e do limão, sendo que a pergunta feita refere-se à cor do suco natural. Pode-se pensar também que ocorreu uma confusão por parte da aluna, ou mesmo uma falta de atenção no que se refere ao adjetivo “natural”, que seria oposto a “artificial”. Ou seja, um importante detalhe na pergunta que não foi levado em consideração no momento da compreensão, prejudicando, dessa forma, a elaboração de respostas coerentes.

Já nos turnos (117-120), após longas pausas e várias intervenções da entrevistadora, Mariana, enfim, consegue apresentar uma resposta para a pergunta lida, sendo aquela fundamentada em seus conhecimentos prévios, uma vez que uma resposta adequada à questão seria apenas: “outra cor”, pois, no texto não tem informando qual seria a cor do morango. No entanto, a aluna vai além das informações textuais no momento em que afirma ser a própria cor do morango: vermelha. Infere-se, então, que Mariana já possuía certo conhecimento em relação às cores das frutas, o que pôde ser observado nas questões referentes à lima e ao limão, e nesta pergunta que contemplava a cor do morango, favorecendo a sua compreensão.

Portanto, pode-se afirmar que Mariana consegue relacionar, muitas vezes, os conhecimentos textuais necessários para a construção de respostas pertinentes. No entanto, percebe-se que ainda há certa dificuldade em relacionar corretamente os conhecimentos pessoais às informações textuais no momento da elaboração de inferências. Estas foram, na grande maioria, do tipo “sintetização”, porém, encontra-se também a “eliminação”, que pode ser visualizada nos turnos (83 a 89), em que Mariana, ao responder a pergunta: “Qual a cor do suco natural de lima e de limão?”, afirma: “Eu acho que verde é o de limão [...] E o de lima é amarelo!”. Ocorreu, portanto, a eliminação de uma informação que se encontrava no texto e que seria fundamental para a adequação da inferência: “A decisão foi adotar a cor da casca. Assim, os sucos de lima são verdes e os de limão, amarelos”.

Dessa forma, fazendo-se a análise comparativa da compreensão do texto narrativo versus o texto argumentativo, pôde-se verificar que, em ambos os textos, Mariana ainda não se encontra convicta da importância de seu conhecimento prévio no processo de compreensão textual e, assim, termina adotando a estratégia ensinada na escola: de se centrar no texto e tomar o autor como autoridade incontestável.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltando que os objetivos desta pesquisa foram: 1) verificar a influência de uma estimulação precoce adequada favorecida pela família para o processo de aprendizagem da leitura em Braille, 2) averiguar as mediações entre o aluno cego e as práticas de leitura favorecidas pela família e pelo (a) professor (a); 3) investigar a relação entre a qualidade de ensino do Braille e o processo de formação de leitores críticos e competentes; 4) averiguar a compreensão dos alunos cegos frente a um texto narrativo e a outro argumentativo; os principais resultados serão apresentados seguindo-se a ordem destes objetivos.

Dessa forma, tendo em vista o primeiro objetivo, foi constatada a existência de uma relação entre a estimulação precoce favorecida pela família e o processo de aprendizagem da leitura em Braille, afinal, quando não é fornecido ao cego esse tipo de estimulação, mais especificamente a tátil, ele acaba tendo maiores dificuldades no aprendizado do Braille, o que reflete negativamente nos seus hábitos de leitura pelo fato de não apresentarem uma habilidade e velocidade esperadas durante o ato de ler e que, conseqüentemente, o desestimula para a prática dessa leitura, que foi o caso especificamente do primeiro participante desta pesquisa. No entanto, a relação oposta também foi constatada, levando-se em consideração a análise da segunda participante, afinal, como foi possibilitada a esta desde cedo uma estimulação tátil adequada, isto repercutiu positivamente no seu posterior aprendizado do Braille, que foi bem mais rápido, fácil e tranquilo.

Em relação aos hábitos de leitura, referente ao segundo objetivo, foi possível averiguar como as mediações entre o aluno cego e as práticas de leitura favorecidas pelo (a) professor (a) acabam tendo uma influência negativa nos hábitos de leitura com a família, afinal, como pôde ser observado, como o trabalho com a leitura em sala de aula não tem despertado o prazer pelo ato de ler nos alunos cegos, então, estes acabam perdendo o interesse em compartilhar com seus familiares as leituras que foram realizadas na escola. E em relação às atividades de leitura favorecidas pela família, constatou-se que, estas eram realizadas apenas quando o aluno necessitava ler algum material que não se encontrava em Braille, e desta forma, os pais funcionavam como leitores. No entanto, no caso da terceira participante, nenhuma leitura era trabalhada em casa, já que os seus pais eram analfabetos e os outros membros da família passavam grande parte do tempo trabalhando na roça.

No que diz respeito à relação entre a qualidade das práticas de leitura e o processo de formação de leitores críticos e competentes, observou-se que em todos os casos, houve uma segregação no trabalho com a leitura e que esta segregação, na verdade, acabou deixando várias lacunas no que diz respeito às atividades envolvendo o contato com textos em Braille. Dessa forma, o aluno fica prejudicado, pois deixa de ter o real contato com a diversidade de gêneros textuais, já que os professores de classe regular e de itinerância não realizavam um trabalho de leitura integrado e, dessa forma, por desconhecimento da função de cada professor, eles acabavam sem trabalhar as estratégias de leitura e as atividades de compreensão com aquele aluno em sala de aula, pois achavam que determinadas funções são de prioridade do outro professor. Assim, por conta dessa segregação no trabalho com a leitura, o processo de formação de leitores críticos e competentes acaba sendo distorcido e, por vezes, esse aluno acaba tendo que buscar em outros ambientes formas de acesso à leitura que possam favorecer esse processo, como é o caso do computador.

Por outro lado, esse contato com o computador oferece mais autonomia e independência na seleção e escolha dos textos a serem lidos. Sem contar com o fato de que, através da leitura pelo computador, o cego passa a ter acesso a uma enorme diversidade de textos, em um espaço de tempo reduzido, o que acaba fazendo com que essa busca pela leitura em outros meios seja algo extremamente positivo e um aliado ao processo de formação de leitores cegos, uma vez que possibilita a este a ampliação do seu universo textual e o estabelecimento de uma rotina importante de leituras.

Dessa forma, tem-se que, em um momento anterior da história, para os cegos, o acesso à informação escrita dependia unicamente das transcrições para o Braille, porém, atualmente, tem-se esse acesso através dos sintetizadores de voz, também conhecidos como “ledores digitais”, que possibilitam o acesso à leitura através do computador, devidamente adaptado, como constatado nas entrevistas de dois dos participantes, que referem fazer o uso deste equipamento através do software DOSVOX. (BORGES, 2002).

Assim, na sociedade atual, a escolha por determinado meio de acesso à leitura ainda é bem diversificado: há quem enfatize o uso do Braille, como também quem prefira fazer uso do leitor digital. No entanto, é certo que dentre essas duas formas de contato com os textos, o computador tem sido apontado como o principal meio de acesso à leitura pelos indivíduos cegos, fato este comprovado nesta pesquisa, afinal, dois dos três participantes se referem ao computador como principal forma de acesso

aos textos e à leitura, sendo inclusive, apontado como algo prazeroso. Ressaltando que, a única participante que não fez referência ao computador, não possui em sua residência tal equipamento.

Portanto, tendo-se em vista essas duas formas de acesso à leitura, no qual cada uma apresenta características diferentes e diversas particularidades, convém a realização de pesquisas futuras que se proponham a investigar acerca da relação entre essas duas possibilidades de leitura e a habilidade de compreensão textual em cegos; bem como, procurar entender o que, de fato, tem motivado os cegos a preferirem realizar a leitura através dos computadores.

No entanto, mesmo existindo lacunas a serem preenchidas no que diz respeito ao trabalho com a leitura na escola, esta exerceu um papel relevante no processo da aprendizagem da leitura dos três participantes desta pesquisa, pois, foi reservado à ela a função de preservar as práticas do Braille, já que a forma de leitura preferida pela maioria não era através do Braille, contudo, na escola, este era o meio de acesso aos textos, o que se mostra bastante importante, afinal, mesmo com o advento de novas tecnologias, alguns eventos de letramento para o cego só são possíveis através do Braille, a saber: o uso do elevador, a leitura de cardápios, o contato com as células de votação, etc.

Uma outra importância atribuída à escola refere-se ao fato desta ter-se mostrado fundamental para a superação da timidez e consequentes ganhos no desenvolvimento social de um dos participantes deste estudo (Mariana), fato este verificado através do relato de uma das irmãs da aluna. Desta forma, esta constatação vai de encontro à afirmativa de Gil (2000) ao referir-se à escola como o local de aprendizagem e de socialização, aspecto este fundamental no que diz respeito à vida dos indivíduos cegos, afinal, segundo a perspectiva vygotskyana, a cegueira afeta antes de tudo as relações sociais, já que o defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social dos cegos. Portanto, a cegueira cria dificuldades para a participação em muitas atividades da vida social e a escola, como verificado nesta pesquisa, veio a influenciar positivamente e ser uma facilitadora no que se refere às questões sociais (VYGOTSKY, 1934/1997; VEER, VALSINER, 1999).

Em relação à compreensão dos alunos cegos frente a um texto narrativo e a outro argumentativo, ficou evidente que, em vários momentos, os participantes demonstraram uma certa dificuldade no que diz respeito à integração dos seus conhecimentos prévios às informações textuais para o estabelecimento de inferências adequadas. Em outros

casos, eles acabaram produzindo 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, em especial, quando se tratava do texto argumentativo, já que o mesmo era estruturado a partir de dados de pesquisas que foram realizadas, sendo, neste caso, uma estratégia pertinente. Desta forma, percebe-se que os alunos adequaram suas estratégias de leitura ao tipo de texto que foi utilizado.

Assim, no que se refere ao tipo de inferência produzida nos dois textos, constatou-se que a mais produzida foi a de sintetização. No entanto, outros tipos de inferências também foram produzidos, a saber: eliminação, acréscimo, particularização e generalização, sendo estes dois últimos tipos encontrados apenas nos protocolos de compreensão do texto narrativo.

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.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o Cego**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BARDIN, Laurence. **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.

BRANDÃO, A. C. P., & SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 11(2), p.253-272, 1998.

BRANDÃO, A.C.P. **Produção e compreensão de histórias em crianças**. Dissertação de mestrado não-publicada, Curso de Pós Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em 13 de Julho de 2008 às 15:47h.

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 2008 às 11:16h.

_____. **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 2008 às 12:10.

BRITO, P.R; VEITZMAN, S. Causas de cegueira e baixa visão em crianças. **Arq Brás Oftalmol**; v.63, p. 49-54, 2000.

BRUMER, A.; PAVEI, K.; MOCELIN, D.G. Saindo da "escuridão": perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. **Sociologias**. n.11, pp. 300-327, 2004.

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

CAIADO, K.R.M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas: Autores Associados, 2003.

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 2009 às 14:11h.

CRANMER, T.V. Um contributo para a pesquisa sobre a leitura do braille e a percepção tátil. **National Federation of the Blind (Federação Nacional de Cegos)**. V. 43, nº1, 2000.

CAVALCANTE, A. M. M. **A Educação Infantil e a Prontidão para o Aprendizado do Sistema Braille**. In: Simpósio Brasileiro sobre o Sistema, 2001.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2ª edição, 2001.

FARIAS, G.C. Intervenção precoce: reflexões sobre o desenvolvimento da criança cega até dois anos de idade. **Pensar a Prática**, v.7, p. 85-102, 2004.

FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G.B.B. Leitor e leituras: Considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v.18, p.323-329, 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre : Artes Médicas. Tradução: Bruno Charles Magne, 1994.

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.

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

GILBERT, C.; FOSTER, A. Childhood blindness in the context of Vision 2020: the right to sight. **Bulletin of the World Health Organization** 79, p.227-232, 2001.

GRAESSER, A. C.; ZWAAN, R. A. Inference generation and the construction of situation models. Em: WEAVER, C. A.; MANNES,S.; FLETCHER, C. R. (Eds.), **Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch** (p. 117-139). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1995.

GURALNICK, M. J. **The effectiveness of early intervention**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.

HEW. **A criança cega em idade pré-escolar**, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/crianca.php>. Acesso em 07 de Janeiro às 09:28h.

KARA-JOSÉ N.; ARIETA C.E.L. South American programme: Brazil. **Community Eye Health**; 15: 55-7, 2000.

KINTSCH, W. **Comprehension: A paradigm for cognition**. Cambridge: University Press, 1988.

KIRK; GALLAGHER. **Educação da criança excepcional**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987

KLEIMAN, A. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura. 5 ed. Campinas: Pontes, 1997

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

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KREIGL, M. L. S. Leitura – Um desafio atual. **Ver. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.1- 12, jul. 2001-jul, 2002.

LEITE, C.G. Alfabetização de adultos portadores de deficiência visual . **Nossos Meios RBC**, Abril, 2003.

LEME, M. E. S. Investigação de conceitos em cegos congênitos. **Cadernos Cepre**, 1(1), p. 33-36, 1999.

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.

_____. **Recomendações da Comissão de resoluções do colóquio "O braille que temos, o braille que queremos"**, 2005. Disponível em: http://www.lerparaver.com/braille_comissao.html. Acesso em 09 de Julho de 2008 às 16:11h.

LÉVY, P. **O Que é Virtual?** Rio: Editora 34, 1996.

LIRA, M.C.F.; SCHLINDWEIN, L.M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, Agosto, 2008.

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.

_____. **Importância do ensino do braille na reabilitação de cegos adultos**, 2005. Disponível em: http://www.lerparaver.com/teresa_braille. Acesso em 09 de Agosto de 2008 às 20:41h.

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

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

_____. **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.

_____. Os gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO; ÂNGELA, P. (orgs). **Gêneros textuais**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p.19-36, 2002.

_____. **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, 2009.

MATTOS, E. T. B. A família e a criança. In: SLYWITCH, M. V. **Desenvolvimento psicossocial da criança**: abordagem pediátrica e psicológica. São Paulo: Sarvier, 1988.

MONTEIRO, L. M. F. S. **A Importância das Atividades Corporais no Processo de Alfabetização do Deficiente Visual**. Monografia, Curso de Especialização em Alfabetização de Deficientes Visuais, UNIRIO, 1992.

_____. A Importância das Atividades Corporais no Processo de Alfabetização da criança cega. **Nossos Meios RBC**, Dezembro, 2004.

MOTTA, L.M.V.M. **Deficiência Visual: Raízes Históricas e Linguagem do Preconceito**, 2008. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/deficienciavisual.php>. Acesso em 06 de Janeiro de 2009 às 12:12h.

NERI, M. **Diversidade: Retratos da Deficiência no Brasil**, Rio de Janeiro, FGV, 2003.

OLIVA, F. P. **Do braille à braillogia, necessidade de formação brailológica**, 2000. Disponível em: <http://www.gesta.org/braille/braille02.htm>. Acesso em 07 de Janeiro de 2009 às 12:30h.

OLIVEIRA, P. R. Causas de Cegueira na Infância. **Arq Bras Oftalmol**, 55(4), p. 174-175, 1992.

OLSON, D.R. **O mundo no papel**: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997

ORMELEZZI, E. M. **Os caminhos da aquisição do conhecimento e a cegueira: Do universo do corpo ao universo simbólico**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.

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.

RUSSO, C.; CANO, M.E. **Concepções sobre a lectoescrita braille**: protagonistas em seu processo de ensino-aprendizagem. I Congresso Virtual INTEREDVISUAL sobre Intervenção Educativa e Deficiência Visual. Outubro, 2003.

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

SÁ, E.D. Acessibilidade: as pessoas cegas no itinerário da cidadania. **Nossos Meios RBC**, 2003

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 2009 às 12:45h.

SEESP. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2007.

SILVA, J. F. **O sistema braille**, 2001. Disponível em: http://www.lerparaver.com/fernandes_sistema_braille.html. Acesso em 12 de Janeiro de 2009 às 09:13h.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA, A.M.; MATOS, E.G. Reflexões sobre as abordagens qualitativas, o método clínico e a entrevista como o encontro no aqui e agora entre sujeito-pesquisador e sujeito-pesquisado. In: GRUBITS, S.; NORIEGA, J.A.V. (orgs). **Método qualitativo: epistemologia, complementariedades e campos de atuação**. São Paulo: Vetor, 2004.

TAKAHASHI, N. **Developmental changes of young children's story comprehension**. Trabalho apresentado no 25th International Congress of Psychology, Brussels, Belgium, 1992.

TEMPORINI, E.R.; KARA-JOSÉ N. Níveis de prevenção de problemas oftalmológicos: propostas de investigação. **Arq Bras Oftalmol**; 58:189-94, 1995.

TEMPORINI, E.R.; KARA-JOSÉ N.; KARA-JOSÉ J.R.N. Catarata senil: características e percepções de pacientes atendidos em projeto comunitário de reabilitação visual. **Arq Bras Oftalmol**; 60:79-83, 1997.

THYLEFORS, B.; NEGREL, A. D.; PARARAJASEGARAM, R.; DADZIE, K. Y. Global data on blindness. **Bulletin of the World Health Organisation** 73, 115 – 121, 1995.

VEER, R.V.D.; VALSINER, J. **Vygotsky: Uma síntese**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

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

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

WARREN, D. H.; KOCON, J. A. Factors in the sucessful mobility of the blind: a review. **American Foudation for the Blind Research Bulletin**, 28, p.191-218, 1974.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PAIS/CUIDADORES:

Nome do entrevistado (iniciais): _____ Grau de parentesco: _____

Sexo: _____ Nível de escolaridade: _____ Nível sócio-econômico: _____

Nome da criança (iniciais) _____ Idade: _____ Sexo: F () M ()

01- Como e quando você soube que seu filho (a) era cego?

02- Qual foi a sua primeira reação frente à notícia?

03- Como você se relacionava com o (a) seu filho (a) quando ele era bebê? Por quê?

04- Quais as oportunidades que você concedeu ao seu filho (a) quando bebê para que ele conversasse e/ou saísse com a família e com outras crianças?

05- Com quantos anos seu filho (a) começou a falar?

06- Com que idade o (a) senhor (a) matriculou a criança na escola? Por quê?

07- Que mudanças ocorreram no comportamento de seu filho, depois que ele passou a frequentar a escola?

08- O que o seu filho faz atualmente nas horas livres?

09- Quais as oportunidades que você concedeu ao seu filho (a) quando bebê para que ele brincasse com as outras crianças?

10- O que você realizava para ajudar o seu filho (a) a conhecer as coisas através do tato?

11- O que você realizava para ajudar o seu filho (a) a conhecer as coisas através da audição?

12- O que você realizava para ajudar o seu filho (a) a desenvolver as habilidades motoras e de locomoção?

13- Quais são as situações de leitura vivenciadas pelo seu filho em casa? Como os adultos participam disso?

14- O (a) senhor (a) costuma comprar materiais em Braille (livros, revistas, dicionários, etc) para a criança?

15- O (a) senhor (a) sabe ler e/ou escrever através do Braille?

Se a resposta for **sim**, perguntar: Quando o (a) senhor (a) aprendeu? Como surgiu o interesse em aprender o Braille?

Se a resposta for **não**, perguntar: Então, o que o (a) senhor (a) sabe sobre o Sistema Braille? Como o (a) senhor (a) ajuda seu filho (a) na realização de tarefas que envolvam o Braille? Tem alguém na família que saiba utilizar o Braille? Quem?

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES:

Nome do professor entrevistado (iniciais): _____

Nome da criança (iniciais) _____ Série: _____ Idade: _____

Tempo que exerce a profissão: _____

- 01- Como se deu o seu processo de constituição profissional enquanto professora?
- 02- Como tem sido o seu processo de atualização profissional, especialmente, no que se refere à educação especial?
- 03- Você fez algum curso para ser professor braillista?
- 04- Quando e como se deu o seu primeiro contato com o Braille? Você se deparou com alguma dificuldade?
- 05- Qual a metodologia que você adota para o ensino do Braille? Por quê?
- 06- Como você concebe a leitura?
- 07- Como você concebe a leitura especificamente para indivíduos cegos?
- 08- Como você trabalha a leitura em sala de aula? Por quê?
- 09- Que atividades você realiza com as crianças cegas para trabalhar a leitura em Braille?
- 10- Que atividades você realiza para influenciar a leitura em Braille?
- 11- De que maneira a atividade de leitura vivenciada na escola é contemplada em casa ou vice-versa?
- 12- Quais os tipos de texto que você trabalha com os alunos? Por quê?
- 13- Que recurso(s) você utiliza para trabalhar esses textos?
- 14- Você considera a biblioteca no seu planejamento curricular? Por quê?

APÊNDICE C

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS ALUNOS CEGOS

Nome da criança (iniciais) _____ Série: _____ Idade: _____

- 01- Com quantos anos você começou a aprender o Braille? Quem te incentivou?
- 02- Foi difícil aprender a ler e escrever em Braille? Por quê?
- 03- Você teve acesso ao Braille antes de entrar na escola? Se sim, perguntar: Como se deu esse acesso?
- 04- Antes de começar a aprender o Braille, você trabalhou, de alguma forma, a sua percepção tátil? Como?
- 05- Você acha cansativo ler em Braille? Por quê?
- 06- Seus pais/familiares liam (ou lêem) para você?
- 07- O que eles costumam (costumavam) ler?
- 08- Desde quando eles fazem isso?
- 09- Você freqüentava teatros? Desde quando?
- 10- Vai ao cinema? Por quê? Faz tempo que faz isso?
- 11- De que gênero de filme gosta? Por quê?
- 12- Freqüenta bibliotecas? Quando foi pela primeira vez em uma delas? Por quê?
- 13- Gosta de espetáculos musicais? Sempre participou deles? Por quê?
- 14- Vai a Museus? Com que freqüência? Por quê?
- 15- Além dessas atividades, o que você faz nos seus momentos livres?

- 16- O que a leitura significa em sua vida?
- 17- Que tipo de leitura lhe agrada? Por quê?
- 18- Qual o(s) tipo(s) de texto que você lê diariamente?
- 19- Alguém em particular lhe possibilitar o acesso a esses textos?
- 20- Quais os tipos de leitura em Braille têm sido trabalhadas em sala de aula pelo seu professor?
- 21- Como o seu professor trabalha a leitura em sala de aula?
- 22- Você compartilha com seus pais as leituras que realizou em sala de aula? Por quê? **Se sim:** Como essa partilha é realizada?
- 23- Que material de leitura em Braille você tem em sua casa?

APÊNDICE D

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS SOBRE O ESTUDO

Os princípios éticos da pesquisa concernem à proteção dos direitos, bem-estar e dignidade dos participantes. Em atenção a tais princípios, a pesquisadora está atenta a possíveis implicações éticas ou legais relativas ao presente estudo. Este prevê a realização de procedimentos, descritos na Metodologia, que estão de acordo com a resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 016/2000, sobre a realização de Pesquisa com seres humanos. De acordo com seu artigo terceiro, “é obrigação do responsável pela pesquisa avaliar os riscos envolvidos, tanto pelos procedimentos, como pela divulgação dos resultados, com objetivo de proteger os participantes e os grupos ou comunidades às quais eles pertençam.”

Os princípios éticos centrais para a pesquisa em psicologia podem ser agrupados em três eixos: consentimento informado, minimização de potenciais prejuízos ou privação de benefícios, e garantia de confidencialidade e proteção de privacidade (BARKER; PISTRANG; ELLIOT, 1994). O consentimento informado refere-se à revelação, por parte do pesquisador, dos princípios, objetivos e procedimentos do estudo, possibilitando à pessoa uma decisão livre e informada sobre sua participação. De acordo com os autores, o consentimento deve conter, no mínimo: uma descrição dos procedimentos do estudo; explicação dos potenciais de riscos e benefícios; o oferecimento, por parte do pesquisador, para responder qualquer questão a qualquer momento; garantia de que o participante poderá retirar seu consentimento a qualquer momento; e um espaço para a assinatura do participante.

Quanto à minimização de potenciais prejuízos, no presente estudo, seus riscos são mínimos do ponto de vista psicológico, mas caso algum participante mostre desconforto ou reações emocionais durante a entrevista e/ou sessões de compreensão textual, estas serão interrompidas e se fará um trabalho de escuta voltado para o problema emergente. Entretanto, ressalta-se que os ganhos advindos de uma pesquisa desta natureza serão maiores, uma vez que se busca contribuir para a investigação do processo de compreensão textual em alunos cegos com o domínio do Braille

No que diz respeito à garantia de confidencialidade e proteção da privacidade, garantir-se-á o não acesso dos dados dos participantes a terceiros, bem como se

respeitará o direito destes negarem informações de fórum íntimo. Neste estudo, dois direitos serão garantidos nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E, F e G): esclarecimento acerca dos objetivos da pesquisa, bem como o direito dos participantes de se retirarem do estudo a qualquer momento. A pesquisadora informará seu nome e telefone, colocando-se a responder quaisquer dúvidas. O termo de consentimento livre e esclarecido será assinado em duas vias, permanecendo uma com as pesquisadoras e a outra com os responsáveis pelos participantes.

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PAIS/CUIDADORES DOS ALUNOS CEGOS

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 “*Compreensão textual de alunos cegos com o domínio do Braille*”, que visa, de modo geral, investigar a compreensão textual em alunos cegos que tenham o domínio do Braille e mais especificamente averiguar as mediações entre o aluno cego e o objeto leitura favorecidas pela família e pelo (a) professor (a); verificar a influência de uma estimulação precoce adequada favorecida pela família para o processo de aprendizagem da leitura em Braille; investigar a relação entre a qualidade de ensino do Braille e o processo de formação de leitores críticos e competentes; averiguar a compreensão dos alunos cegos frente a um texto narrativo e a outro argumentativo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na participação em uma entrevista que abordará perguntas que contemplem os seguintes temas: interação dos pais com o filho no decorrer da infância; atividades realizadas para trabalhar a estimulação precoce; contribuição para a socialização e os hábitos/materiais de leitura da criança; conhecimento dos pais a respeito do Braille. Esta entrevista será realizada individualmente e gravada 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; contrapondo-se aos benefícios que são superiores, uma vez que, conhecendo mais a respeito da história de leitura e compreensão textual em cegos, podem-se realizar inferências sobre a inserção do cego no mundo letrado e ter conhecimento dos tipos de textos acessíveis para essa população no âmbito educacional; 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.

Autorizo para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados durante as sessões entrevista; 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 coletivamente, 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 da Coragem, 152, apt 23, Encruzilhada, 52041-580, Recife – PE, Fone: (81) 9992. 0585.

Data: / /

Nome do participante:

Assinatura do participante:.....

1^a. Testemunha:

2^a. Testemunha:

Profa. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Ludmilla Lima Vilas Boas

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS PROFESSORES DOS ALUNOS CEGOS

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 “*Compreensão textual de alunos cegos com o domínio do Braille*”, que visa, de modo geral, investigar a compreensão textual em alunos cegos que tenham o domínio do Braille e mais especificamente averiguar as mediações entre o aluno cego e o objeto leitura favorecidas pela família e pelo (a) professor (a); verificar a influência de uma estimulação precoce adequada favorecida pela família para o processo de aprendizagem da leitura em Braille; investigar a relação entre a qualidade de ensino do Braille e o processo de formação de leitores críticos e competentes; averiguar a compreensão dos alunos cegos frente a um texto narrativo e a outro argumentativo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na participação em uma entrevista que abordará perguntas que contemplem os seguintes temas: formação e atualização profissional, tipo de formação o habilitou para lidar com a aprendizagem do Braille, a metodologia de ensino do Braille; atividades, recursos e tipos textuais adotados para a leitura em Braille; uso da biblioteca no planejamento curricular. Esta entrevista será realizada individualmente e gravada 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; contrapondo-se aos benefícios que são superiores, uma vez que, conhecendo mais a respeito da história de leitura e compreensão textual em cegos, podem-se realizar inferências sobre a inserção do cego no mundo letrado e ter conhecimento dos tipos de textos acessíveis para essa população no âmbito educacional; 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.

Autorizo para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados durante as sessões entrevista; 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 coletivamente, 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 da Coragem, 152, apt 23, Encruzilhada, 52041-580, Recife – PE, Fone: (81) 9992. 0585.

Data: / /

Nome do participante:

Assinatura do participante:.....

1^a. Testemunha:

2^a. Testemunha:

Profa. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

Ludmilla Lima Vilas Boas

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS ALUNOS CEGOS

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 “*Compreensão textual de alunos cegos com o domínio do Braille*”, que visa, de modo geral, investigar a compreensão textual em alunos cegos que tenham o domínio do Braille e mais especificamente averiguar as mediações entre o aluno cego e o objeto leitura favorecidas pela família e pelo (a) professor (a); verificar a influência de uma estimulação precoce adequada favorecida pela família para o processo de aprendizagem da leitura em Braille; investigar a relação entre a qualidade de ensino do Braille e o processo de formação de leitores críticos e competentes; averiguar a compreensão dos alunos cegos frente a um texto narrativo e a outro argumentativo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na participação em uma entrevista e duas sessões de compreensão textual. A entrevista abordará perguntas que contemplem os seguintes temas: aprendizagem do Sistema Braille; significado que a leitura representa; leitura de histórias pelos pais; interações com os objetos culturais (filmes, livros, peças, músicas, obras de arte, etc); formas de acesso à leitura em Braille dentro e fora da escola; gêneros textuais acessíveis. A atividade de compreensão consistirá em responder a perguntas inferenciais sobre dois textos escolhidos, a saber: uma narrativa (“A verdade”) e um texto argumentativo (“O papel do cheiro”). 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, podem-se realizar inferências sobre a inserção do cego no mundo letrado e ter conhecimento dos tipos de textos acessíveis para essa população no âmbito educacional; podendo-se, desta forma, atuar de maneira mais precisa e assertiva, procurando privilegiar as necessidades de leitura específicas para os cegos, tanto no âmbito educacional, como no social, de uma forma mais ampla.

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 coletivamente, 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 da Coragem, 152, apt 23, Encruzilhada, 52041-580, 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

ANEXOS

ANEXO A

“A VERDADE” – Resumo, partes do texto e suas respectivas perguntas (Luiz Fernando Veríssimo)

RESUMO:

Uma donzela perdeu um anel de diamante e com medo do castigo do pai mentiu dizendo que foi assaltada. O pai, junto com os irmãos, foram atrás do assaltante, encontraram um homem e mataram achando que era o culpado, porém não acharam o anel. Então, a donzela com medo de ser descoberta disse que tinha um segundo assaltante; então, eles novamente foram atrás do segundo assaltante e encontraram um homem, que também mataram e não acharam o anel. A donzela continuando a mentir disse que tinha um terceiro assaltante. O pai e os irmãos encontram um homem, revistaram e acharam o anel no bolso. Porém, o homem inventou uma mentira maior sobre a donzela, que acabou sendo morta pelo pai.

1ª PARTE:

Uma donzela estava sentada à beira de um riacho, deixando a água do riacho passar por entre os seus dedos muito brancos, quando sentiu o seu anel de diamante ser levado pelas águas.

Pergunta 1: A donzela sentada à beira do riacho estava muito bronzeada porque costumava ir à praia?

2ª PARTE:

Temendo o castigo do pai, a donzela contou em casa que fora assaltada por um homem no bosque e que ele arrancara o anel de diamante do seu dedo e a deixara desfalecida sobre um canteiro de margarida.

Pergunta 2: O que foi que a donzela imaginou quando perdeu o anel?

3ª PARTE:

O pai e os irmãos da donzela foram atrás do assaltante e encontraram um homem dormindo no bosque, e o mataram, mas não encontraram o anel de diamante.

Pergunta 3: Porque foi que o pai e os irmãos da donzela mataram o homem que dormia no bosque? Como é que eles o mataram?

4ª PARTE:

E a donzela disse: - Agora me lembro, não era um homem, eram dois. E o pai e os irmãos da donzela saíram atrás do segundo homem, e o encontraram, e o mataram, mas ele também não tinha o anel.

Pergunta 4: O pai e os irmãos da donzela revistaram os dois presos antes ou depois de matá-los?

5ª PARTE:

E a donzela disse: Então está com o terceiro! Pois se lembrara que havia um terceiro assaltante. E o pai e os irmãos da donzela saíram no encalço do terceiro assaltante, e o encontraram no bosque. Mas não o mataram, pois estavam fartos de sangue. E o trouxeram para a aldeia, e o revistaram, e encontraram no seu bolso o anel de diamante da donzela, para espanto dela.

Pergunta 5: Porque é que a donzela se espantou quando o anel foi encontrado no bolso do pescador?

6ª PARTE:

Foi ele que assaltou a donzela, e arrancou o anel de seu dedo, e a deixou desfalecida –gritaram os aldeões- Matem-no! – Esperem! Gritou o homem, no momento em que passavam a corda da forca pelo seu pescoço. – Eu não roubei o anel. Foi ela que me deu! E apontou para a donzela, diante do escândalo de todos.

Pergunta 6: Se o pescador tivesse contado que havia encontrado o anel na barriga de um peixe, quem teria morrido, ele ou a donzela? Porquê você acha isso?

7ª PARTE:

O homem contou que estava sentado à beira do riacho, pescando, quando a donzela se aproximou dele e pediu um beijo. Ele deu o beijo. Depois a donzela tirara a roupa e pedira que ele a possuísse, pois queria saber o que era o amor. Mas como era um homem honrado, ele resistira, e dissera que a donzela devia ter paciência, pois conheceria o amor do marido no seu leito de núpcias. Então a donzela lhe oferecera o anel, dizendo “já que meus encantos não o seduzem, este anel comprará o seu amor”. E ele sucumbira, pois era pobre, e a necessidade á o algoz da honra.

Pergunta 7: Porque é que o pescador era um homem honrado? Quais as provas disso?

8ª PARTE:

Todos se viraram contra a donzela e gritaram: “Rameira! Impura! Diaba!” e exigiram o seu sacrifício. E o próprio pai da donzela passou a forca para o seu pescoço. Antes de morrer, a donzela disse para o pescador: - A sua mentira era maior que a minha. Eles mataram pela minha mentira e vão matar pela sua.

Pergunta 8: Quais foram as pessoas que morreram enforcadas nessa história? Quem as enforcou?

9ª PARTE:

Onde está, afinal, a verdade? O pescador deu de ombros e disse: - A verdade é que eu achei o anel na barriga de um peixe. Mas quem acreditaria nisso? O pessoal quer violência e sexo, não histórias de pescador.

Pergunta 9: Quantos foram os homens que assaltaram a donzela?

ANEXO B

“O PAPEL DO CHEIRO” – Resumo, partes do texto e suas respectivas perguntas

RESUMO:

O papel do cheiro nas aversões e preferência do paladar é bem conhecido e comprovado por várias pesquisas. O que não é tão claro é o papel da vista na modificação das preferências pelos alimentos. Assim, tecnólogos da alimentação em experiências com as cores dos alimentos demonstraram que a visão pode influenciar na percepção do gosto.

1ª PARTE:

O papel do cheiro nas aversões e preferências do paladar é bem conhecido. As pessoas resfriadas com frequência perdem o apetite porque não podem sentir o cheiro da comida. Por mais deliciosa que uma comida possa parecer aos olhos, se o nariz captar um cheiro como o de putrefação, a língua provavelmente nunca o provará.

Pergunta 1: Quem influencia mais na decisão de comer uma comida: a cor ou o cheiro? Qual o motivo?

2ª PARTE:

O que não é tão claro é o papel da vista na modificação das preferências pelos alimentos.

Pergunta 2: O que é mais conhecido em relação à preferência pelos alimentos: a influência do cheiro ou da cor?

3ª PARTE:

Tecnólogos da alimentação acrescentam a cor laranja às suas laranjadas sintéticas não apenas para serem convincentes, mas também porque, sem a cor, o sabor não tem bem o gosto de laranja.

Pergunta 3: A cor dos alimentos dá sabor à comida? O que dizem as experiências?

4ª PARTE:

Assim, os sucos de uva têm a cor roxa; os de cereja, a cor vermelha, etc. Quando os sucos de limão e de lima surgiram, porém, os sintetizadores tiveram de enfrentar um dilema: os dois são essencialmente incolores. Como informar aos consumidores que sabor estavam tomando?

5ª PARTE:

A decisão foi adotar a cor da casca. Assim, os sucos de lima são verdes e os de limão, amarelos.

Pergunta 5: Qual a cor dos sucos naturais de lima e de limão?

6ª PARTE:

Numa experiência, os pesquisadores misturaram cinco sabores e cores e descobriram que se, por exemplo, o suco de limão era vermelho, os provadores tendiam a dizer que era morango. O teste envolvia sucos de limão, laranja, morango, uva e amora e as cores eram amarelo, laranja, vermelho, roxo e azul. Quando a cor “certa” era combinada com o sabor, 72 por cento dos provadores adivinharam o sabor certo. Mas quando as cores estavam misturadas, apenas 22 por cento conseguiram distinguir o sabor.

Pergunta 6: Segundo as pesquisas feitas, a maioria das pessoas acerta mais o sabor do suco de morango quando ele tem a cor verde, azul ou outra cor?

7ª PARTE:

O papel da cor não se limita a sabores artificiais. Experimentadores provadores de vinho também podem ser enganados. Em uma experiência, um vinho branco foi colorido, assumindo a aparência de um rose. Os provadores concluíram que era mais doce.

Pergunta 7: Qual foi a experiência que mostrou que a cor engana também no caso das bebidas naturais?

8ª PARTE:

O exemplo extremo do papel de experiência na influência sobre preferências e aversões a alimentos foi registrado por Howard Schutz, psicólogo da Universidade da Califórnia, em Davia. Ele observou que muita gente prefere o gosto de suco de tomate em lata ao do suco de tomate natural. “O gosto de lata”, disse Schutz, “foi aceito como adequado no suco de tomate”. É o que as pessoas esperam. É tão importante que os fabricantes de latas de alumínio pensaram em adicionar o sabor de lata ao suco embalado em seus recipientes.”

Pergunta 8: Porque os fabricantes de suco de tomate com embalagens de alumínio pensaram em dar um gosto de lata ao suco?