

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

ZULEIDE MARIA DE ARRUDA SANTIAGO GUIMARÃES

**O DESEMPENHO DO/A LEDOR/A EM SITUAÇÕES DE
PROVA EM TINTA JUNTO A PESSOAS CEGAS (PC)**

CAMPINA GRANDE-PB

2009

ZULEIDE MARIA DE ARRUDA SANTIAGO GUIMARÃES

**O DESEMPENHO DO/A LEDOR/A EM SITUAÇÕES DE
PROVA EM TINTA JUNTO A PESSOAS CEGAS (PC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande para obtenção parcial do título de mestre.
Orientadora: Prof. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra.

CAMPINA GRANDE-PB

2009

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

G963d

2009 Guimarães, Zuleide Maria de Arruda Santiago.

O desempenho do/a leitor/a em situações de prova em tinta junto a pessoas cegas / Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães. — Campina Grande, 2009.

130f. : il..

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.

Referências.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Bezerra.

1. Ledor/a.. 2. Pessoa Cega. 3. Estratégia de Leitura. 4. Evento Comunicativo. 5. Inclusão. I. Título.

CDU – 376.32:808.545 (043)

UFCG/BIBLIOTECA

ZULEIDE MARIA DE ARRUDA SANTIAGO GUIMARÃES

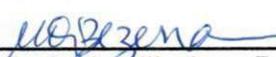
O DESEMPENHO DO/A LECTOR/A EM SITUAÇÕES DE
PROVA EM TINTA JUNTO A PESSOAS CEGAS (PC)

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Linguagem e Ensino da
Universidade Federal de Campina Grande
para obtenção parcial do título de mestre.

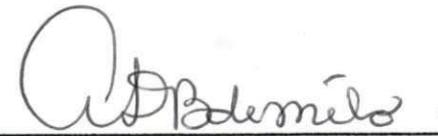
BANCA EXAMINADORA

UFCG/BIBLIOTECA
DOAÇÃO
Rest. em letra

Aprovada em 24,04,2009


Profª. Dra. Maria Auxiliadora Bezerra – UFCG
Orientadora


Profª. Dra. Williany Miranda da Silva – UFCG
Examinadora


Profª. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo – UFPB
Examinadora

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus, quem me deu fôlego para chegar até aqui, dando-me perseverança;

Aos meus pais, Deoclécio Ratis Santiago (in memoriam) e a Zélia Arruda Santiago, pelo que impregnaram na minha vida;

Ao meu esposo Esaú Borba Guimarães que, com paciência, renunciou em prol das minhas atividades. Aos meus filhos, Estêvão Arruda Borba Santiago Guimarães e Síntique Arruda Borba Santiago Guimarães, que suportaram a minha omissão na sua companhia;

Aos cegos, alunos do Instituto, verdadeiros sujeitos desta pesquisa; Ao Instituto de Educação e Assistência aos cegos do Nordeste nas pessoas de Joan Queiroz, Luciene e Adenise Queiroz, real campo de minha pesquisa;

Ao professor Eduardo Honório da Universidade Estadual da Paraíba pelo material emprestado referente à inclusão;

A minha orientadora Maria Auxiliadora Bezerra, pela confiança que depositou em mim e pelo interesse neste trabalho;

A Zilda, minha irmã, por ter contribuído em acompanhar os e-mails de minha orientadora;

Ao meu sobrinho Alysson Kléber Vieira Santiago, por ter formatado todo meu trabalho e a sua esposa Lizandra Alves de Almeida Santiago;

À professora Williany Miranda da Silva por seus estímulos sempre positivos; à professora Maria Augusta Reinaldo, por ter soerguido meus ânimos; à professora Denise Lino por ter compartilhado comigo o tema desta pesquisa; à professora Rossana Arcoverde, por suas significativas contribuições; e a todos os que fazem o PIATI, pelo apoio dispensado no início da nossa pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho busca explicar situações de leitura no evento comunicativo prova elaborada para videntes em que, à/ao leitor/a, é atribuído um propósito: dar acesso à PC aquela informação escrita. Enquadrada no paradigma qualitativo de pesquisa com característica de microanálise (MOREIRA; CALEFFE, 2006; DENZIN; LINCOLN, (2006), o trabalho fundamentou-se nas contribuições da sociolinguística interacional (GUMPERZ, 1984; Drew; Heritage, 1992 (apud GARCEZ, 2006); GOFFMAN, 1998; RIBEIRO; GUMPERZ, 1998, TANNEN; WALLAT, 1998), de teorias do letramento (STREET, 1984, BARTON; HAMILTON, 2000; HAMILTON, 2000; TERZI, 2001; MORTATI, 2004), de teorias de leitura (SOARES, 1991; BEZERRA, 1999; KLEIMAN, 1989; 2004a; 2004b; CRUZ, 2004; FULGÊNCIO; LIBERATO, 2003) e teorias de inclusão (CARVALHO, 2000; 2004; CAIADO, 2004; JANUZZI, 2004; BRASIL, 2004; MANTOAN, 2006). Para dar conta dessas situações de leitura, o trabalho utilizou como dados para análise o registro em áudio e vídeo de nove provas em tinta aplicadas a cinco PC e entrevistas semiestruturadas realizadas com seis leitores/as e cinco PC no intuito de responder às questões: 1) Quais são os possíveis elementos linguísticos, textuais e contedísticos do evento prova realizada entre leitor/a/PC? 2) Quais as estratégias de leitura utilizadas pelos/as leitores/as no evento prova junto à PC? e 3) Qual a concepção predominante de leitura/leitor/a para a PC? Respondidas as duas primeiras questões, foram detectadas três categorias de leitores/as em consonância com as estratégias de leitura utilizadas e com as orientações recebidas para o processamento da leitura: 1) conhecedor/a do assunto, não animador/a e seguidor/a das orientações da FUNAD e da intuição; 2) leitor/a conhecedor/a do assunto, não animador/a e seguidor/a de orientações extras; e 3) leitor/a não conhecedor/a do assunto, nem animador/a e seguidor/a de orientações referentes as suas experiências. Apesar da segunda categoria de leitores/as ter sido a que melhor atendeu às PC, ainda entendemos ser tal categoria insuficiente para uma leitura proficiente para PC. De posse da resposta à terceira questão referente ao conceito de leitura/leitor/a, propomos, a partir dos elementos ou práticas de leitura insignificativos à sociedade de videntes e captados nas entrevistas realizadas com os/as leitores/as e as PC, uma ampliação nesse conceito. Disso resultou um conceito de leitor/a como marca de pertença a grupos.

Palavras-chave: Leitor/a. Pessoa Cega. Estratégia de Leitura. Evento Comunicativo. Inclusão.

ABSTRACT

The present work aims to explain reading situations in the communicative event involving tests prepared for readers who can see, in order to be read to the blind, having the former the purpose to convey the information contained in the event to the latter. Belonging to the qualitative paradigm of research with microanalysis characteristics (MOREIRA and CALEPPE, 2006; DENZIN & LINCOLN, 2006), the study was based on contributions of interactional sociolinguistics (GUMPERZ, 1984; GOFFMAN, 1998; DREW & Heritage, 1992 apud GARCEZ, 2006; RIBEIRO & GUMPEZ, 1998; TANNEN & WALLAT, 1998), literacy theories (STREET, 1984; BARTON & HAMILTON, 2000; HAMILTON, 2000; TERZI, 2001; MORTATI, 2004), reading theories (BEZERRA, 1999; KLEIMAN, 1989; 2004a; 2004b; FULGÊNCIO & LIBERATO, 2003) and inclusion theories (CARVALHO, 200; 2004; CAIADO, 2004; JANUZZI, 2004; BRASIL, 2004; MANTOAN, 2006). To cover these reading situations, the study used as analysis data audio and video records of nine tests in ink assigned to five blind students as well as semi-structured interviews with six readers and five blind students, aiming to the following questions: 1) what are the possible linguistic, textual, content-like elements in the testing event conducted between the readers and the blind? 2) What are the reading strategies used by the readers in the testing event with the blind? 3) What is the predominant reading/reader conception towards the blind? Answered the two first questions, three categories of readers were detected according to the reading strategies applied and the instructions received for the reading processing: 1) as an expert in the subject, not as an entertainer, and as someone who just follows the FUNAD's orientations and his or her own intuitions; 2) as an expert in the subject, as an entertainer, and as someone who just follows extra orientations; 3) and neither as an expert in the subject nor as an entertainer but someone who just follows orientations based on his own experiences only. Despite the second category of readers has been the one that best met the blind's needs, it does not provide the blind with enough elements for a proficient reading. Based on the answer to the third question concerning the concept of reading and reader, we proposed that this concept be broadened considering the invisible elements related to the reality of readers who can see and that were detected in the interviews involving both the readers and the blind. And this resulted in a concept of reader as the mark of a group.

Key words: Reader. The Blind. Reading Strategy. Communicative Event and Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1 –	Identificação dos/as leitores/as	19
Quadro nº 2 –	Identificação das PC	20
Quadro nº 3 –	Descrição das provas lidas	21
Quadro nº 4 –	Ledor/a quanto à sua função junto à instituição de ensino	46
Quadro nº 5 –	Estratégias de leitura utilizadas pelos/as leitores/as durante a leitura das provas	53
Quadro nº 6 –	Elementos básicos para a produção de sentido e ideias sobre leitura/lector/a	64
Quadro nº 7 –	Resumo dos elementos insignificativos	79

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
2.1	DO TIPO DA PESQUISA	15
2.2	DA COLETA DE DADOS	16
2.2.1	Locais e período da coleta de dados	16
2.2.2	Instrumentos e técnicas de coletas de dados	17
2.2.3	Dos sujeitos da pesquisa	18
2.2.4	Provas realizadas pelas PC	21
3	EDUCAÇÃO DIRECIONADA ÀS PESSOAS CEGAS	23
3.1	PESSOA CEGA E SEU ESPAÇO	23
3.2	AS PESSOAS CEGAS E SUAS NECESSIDADES	26
3.3	EDUCAÇÃO PARA PC: ESPECIAL OU REGULAR?	28
3.4	AS PC E A MÍDIA	34
4	A PROVA COMO EVENTO	38
4.1	PROVA E EVENTO	38
4.1.1	O/a leitor/a e a instituição	43
4.1.2	O/a leitor/a e as estratégias de leitura utilizadas	47
4.1.3	Relações entre o fato de ser leitor/a com as normas interpretação (componente nº. 7 da speaking grid) e as estratégias de leitura	55
5	AS PRÁTICAS DE LEITURA DA SOCIEDADE DA SOCIEDADE: DAS SIGNIFICATIVAS ÀS INSIGNIFICATIVAS	61
5.1	PRÁTICA DE LEITURA ESCOLAR	61
5.2	CONCEPÇÃO DE LEITURA DA PC NA SOCIEDADE LETRADA VIDENTE	67
5.3	AMPLIANDO A CONCEPÇÃO DE LEDOR/A PARA AS PC: DOS ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS AOS SIGNIFICATIVOS	69

5.3.1	Elementos ou práticas significativos	70
5.3.2	Elementos ou práticas insignificativos	72
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	85
	APÊNDICES	91
	ANEXOS	109

1 INTRODUÇÃO

Uma das prerrogativas para a existência de vida em sociedade é a elaboração de leis que organizem as relações sociais entre as pessoas. O conjunto de tais leis constitui uma forma de discurso (KASSAR, 2004, p. 19) que legitima a própria sociedade com os seus respectivos direitos como lazer, esporte, saúde etc. de maneira que a sociedade está equilibrada quando os ditos direitos são garantidos. No que diz respeito à educação, não é diferente. No Brasil, a educação tem sido um espaço que possibilita a escola voltar-se tanto para a construção da cidadania, como prática libertadora, quanto para a prática de dominação, sendo esta última a mais freqüente (FREIRE; SHOR, 1986). Evidenciada tal prática, a escola volta-se antes contra o povo do que para o povo (SOARES, 1986).

A educação popular, segundo Jannuzzi (2004, p. 1), “foi sendo concedida à medida que ela se tornou ‘necessária’ para a subsistência do sistema dominante pelo menos até o momento em que se estruturaram os movimentos populares” em prol da educação para todos. Daí, surgiram no cenário político nacional (CAIADO, 2004), na década de 80, vinte anos após a ditadura militar, os movimentos operário e social, reivindicando direitos políticos, civis e sociais. Isto impulsionou a promulgação, em 5 de outubro de 1988, “da Constituição Brasileira desse mesmo ano, cujo texto – artigo 208 garante uma ‘educação para todos’ - consolida várias conquistas de direitos e por isso é conhecida como a Constituição Cidadã” (JANNUZZI, 2004, p. 9).

Não é de surpreender que, num contexto como este, as propostas educacionais contemplassem a Educação das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais¹ (doravante PNEE) – pessoas com problemas físicos, de visão, de audição etc. - a qual, mesmo recebendo outras denominações, é conhecida como educação especial² no texto da resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de

¹ A variedade de terminologia dada a essas pessoas, a exemplo de “inválidos” (década de 50 do séc. XX), “portador de deficiência” (Constituição de 1988), “educando com necessidades especiais” (LDB 9.394/96) deixa estas pessoas confusas quanto à reivindicação de seus próprios direitos (BRASIL, 2004), pois não sabem de onde se posicionarem para tal. Neste trabalho, utilizamos o termo “pessoas cegas”.

² Art. 3º: Por Educação Especial, modalidade de educação escolar, “entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e

2001. A partir da década de 80, a educação especial, modalidade de ensino, acatou as regulamentações contidas nas políticas públicas voltadas à inclusão, tornando-se conhecida por seu mote de não deixar ninguém fora da escola regular (MANTOAN, 2006), sobretudo os alunos que possuem uma deficiência como as citadas acima.

Esses alunos, segundo o Ministério da Educação, devem ser admitidos na rede regular de ensino, sob pena de, pela Lei Federal nº. 7.853 de 1989, ser considerado “crime passível de punição, qualquer tentativa de impedir que uma pessoa com deficiência frequente uma escola de sua comunidade” (BRASIL, 2004; p. 18). Esta presença na escola regular também é reforçada pelo artigo 58 da LDB/96, o qual recomenda que a educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais³.

O termo “portadores de necessidades especiais” engloba não só os que têm uma deficiência física, ou mental, ou de audição, mas também todos aqueles que têm variados graus de comprometimento visual, restringidos, aqui, neste trabalho, aos que têm grau de comprometimento visual⁴ 3, 4 e 5 em ambos os olhos, ou seja, pessoas cegas (doravante PC).

Essas pessoas estão frequentando a escola regular porque assim exige a lei brasileira, mas isto não significa dizer que temos notícia de como elas estão atravessando as barreiras para sua aprendizagem (CARVALHO⁵, 2000; MANTOAN, 2006), uma vez que suas necessidades são diferentes das do restante do alunado. As autoridades políticas não demonstram muita preocupação - ou não aparentam – com os entraves da educação inclusiva até porque o número de PC, embora venha aumentando assustadoramente (BOLONHINI JUNIOR, 2004), é bem menor do que o de surdos e, além disso, não há pesquisas suficientes voltadas ao assunto. Como ilustração do que foi dito, de seis trabalhos apresentados numa sessão de estudos

promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”.

³ Artigo 58 da LDB/96: “Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas que são vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas à condições, disfunções, limitações ou deficiências.”

⁴ Segundo a décima revisão da Organização Mundial da Saúde, volume I, p. 42-43 de 2004, existem vários graus de comprometimento visual. O comprometimento considerado neste trabalho é: “H54.0 – cegueira em ambos os olhos classes de comprometimento visual 3,4,5 em ambos os olhos: 1/60 (capacidade de contar dedos a um metro) 1/50 (0,02) 5/300 (20/1200); percepção de luz e ausência de percepção de luz”.

⁵ Segundo Mazzotta (2001,p.61), Rosita Édler Carvalho fora nomeada, em 03/09/1992, diretora do DESE. Por decreto de 25 de fevereiro de 1993 é nomeada Secretária de Educação Especial; Diário Oficial da União, 26/02/1993, Secção II, 1051.

sobre inclusão no III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino e I Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade, na Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus (BA),⁶ onde estávamos presente, só o nosso versava sobre cegos (quatro sobre surdos e um sobre síndrome de Down). Segundo o depoimento de uma das ledoras, a Terceira Região de Ensino do Estado da Paraíba capacita profissionais para dar atendimento a pessoas surdas em detrimento das PC.

As PC, alunos de cursos supletivos (correspondente ao ensino fundamental e médio) e de ensino superior estão obedecendo à lei, mas não estão tendo o atendimento especializado⁷ estipulado, na LDB nº. 9.394/96, no seu artigo 58, inciso I, que determina que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial”. Nossa experiência com as pessoas cegas no Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste, situado em Campina Grande (PB), mostra que elas não estão tendo o ensino adequado na escola regular. Embora algumas das escolas tentem, não conseguem lhes proporcionar atendimento pertinente. As PC, em seus depoimentos, afirmam que são prejudicadas na escola regular⁸ devido ao barulho provocado pelos alunos videntes⁹ num momento em que poderiam assimilar os conhecimentos compartilhados oralmente. O barulho seria uma barreira a ser removida para sua aprendizagem (CARVALHO, 2000).

Além da necessidade do silêncio durante a aula da escola regular, existem outras: 1) indicação de uma pessoa qualificada para copiar as atividades de forma correta no caderno para posteriores consultas¹⁰ (as PC levam ao Instituto matérias quando não mal copiadas, incompletas e alegam que os professores exigem o cumprimento de tais anotações como um tipo de avaliação, de maneira que, é preferível a anotação inadequada do que uma adaptação na avaliação; 2) gravação

⁶ Este seminário realizou-se no período de 19 a 21 de maio de 2008.

⁷ Atendimento Especializado, segundo Brasil (2004; p. 19) é: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. Meu trabalho com esses alunos é ler exercícios em tinta com eles e resolvê-los juntamente com eles; ler apostilas em tinta ou gravá-las em fita cassete a pedido deles.

⁸ Na terminologia proposta por Sassaki (2003) sobre deficiência na era da inclusão, trata-se de sala aula comum e, quando todas as escolas forem inclusivas, bastará o termo sala de aula.

⁹ Expressão utilizada para referir-se às pessoas que têm visão normal.

¹⁰ Em nossos encontros diários, percebemos exercícios mal copiados, não sabendo as PC dizerem do que se trata em virtude do grau de comprometimento visual.

de apostilas em fita cassete; bem como 3) um/a leitor/a¹¹ qualificado/a que contribua para a aprovação escolar dessas pessoas na escola regular - além da falta de um/a leitor/a qualificado/a, há uma situação inusitada na escola regular que recebe pessoa cegas que é o fato de os professores exigirem que os alunos tenham em seus cadernos todos os conteúdos estudados atualizados pelos quais lhes dão uma nota.

Um dos atuais professores do Instituto dos Cegos informou-nos que, num concurso prestado por ele, teve como leitora a servente da escola (em que pese o valor do profissional de serviços gerais, ele não tem formação para atender a uma PC em situação de exames, qual seja a de um profissional qualificado para ler de forma adequada). Em nossos encontros diários no Instituto dos Cegos com os leitores voluntários, percebemos a necessidade de preparar os leitores, pois alguns dos voluntários ao sentirem dificuldades na leitura, alegam que aprenderam a ler, mas não a lerem detalhes (informações visuais). É neste contexto que a PC precisa ser vista e isto constitui uma das preocupações da Linguística Aplicada que, a partir da década de 90, teve seu foco de pesquisa voltado para as minorias (ROJO, 2006).

Embora havendo os programas de sintetizadores de voz para computador, é quase inviável abrangerem as provas aplicadas no ensino supletivo. No mundo da PC, o/a leitor/a funciona como se fosse os olhos dela e, como as provas são elaboradas para videntes, faz-se necessário que o/a leitor/a seja um profissional qualificado/a, não no sentido dado pela definição que, por sinal, é muito vaga e não explicita as ações constituintes do trabalho de leitura. Não há como qualificar um profissional, se sequer conhecemos as metas do seu trabalho.

Como tais provas não vêm em braile, as PC precisam de um/a leitor/a qualificado/a consciente do seu trabalho e que, através do acionamento de estratégias adequadas no momento da leitura das provas, - seja em curso supletivo correspondente ao ensino fundamental e médio, seja na universidade, - possa dar acesso à PC as informações nelas contidas. Observamos e gravamos em áudio e

¹¹ Segundo a literatura especializada, leitor é um profissional qualificado para ler de forma adequada e orientar o candidato durante a realização do concurso. O leitor é um direito adquirido pela PC, conforme decreto 5.296, inciso 59 de 02 de dezembro de 2002, publicado no DOU de 2004, disponível em <http://www.franciscoeltrão.pr.gov.br>, em 09/02/2009 às 9:00 h: "O poder público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas, e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva, visual, tais como tradutor, intérpretes de libras, leitores, guias-intérpretes ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea".

vídeo o trabalho do/ledor/a em vários momentos de leitura de provas¹² preparadas para videntes.

Para entender melhor esse trabalho do/a ledor/a, propusemos a realização desta pesquisa, orientada pelas seguintes questões: 1) Quais são os possíveis elementos linguísticos, textuais e conteudísticos do evento prova realizada entre ledor/a/PC?; 2) Quais as estratégias de leitura utilizadas pelos/as ledores/as durante a leitura das provas junto as PC?; 3) Qual a concepção predominante de leitura/ledor/a para as PC? Como o momento de prova é um momento de interação corrente no cotidiano escolar que atende a determinados propósitos (GARCEZ, 2006), possibilitando que os participantes atinjam seus objetivos – no nosso estudo correspondendo a o/a 'ledor/a dar acesso à PC a informação contida no evento provas, demonstrando seu letramento escolar – recorreremos às teorias da sociolinguística interacional, que propõem o estudo da língua na interação social (RIBEIRO; GUMPERZ, 1998, p. 9), e às do letramento que abordam as práticas de leitura e escrita em situações sociais.

Para responder a primeira pergunta, recorreremos às noções de fala-em-interação em que um interactante guia o outro a uma tarefa-fim (DREW; HERITAGE apud GARCEZ, 2006) e da grade de fala proposta por Hymes (SCHIFFRIN, 1994; GARCEZ, 2006). Quanto à segunda, utilizamos as teorias de leitura (SOARES, 1991; BEZERRA, 1999; KATO, 1999; CRUZ, 2004; KLEIMAN, 2004) e os conceitos de *footing* (GOFFMAN, 1998) e de enquadre (TANNEN; WALLAR, 1988). Para responder a terceira, recorreremos às teorias do letramento (STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 2000; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995; TERZI, 2001; SIGNORINI, 2001; MAGALHÃES, 2001; GUEDES PINTO; 2001).

Vamos considerar, então, a prova como um evento que tem sua razão de ser no atendimento aos propósitos (GARCEZ, 2006) e, para isto, importam, durante a leitura, aspectos referentes a como o/a ledor/a lê uma questão; de que lugar e com que objetivo a lê. Disto decorre que a prova constitui uma fala-em-interação que exige mudança de enquadre – lugar de onde o/a interlocutor/a falou que lhe permite compreender qualquer elocução (GOFFMAN, 1998) - ou de *footing* (maneira como nos alinhamos frente ao outro), buscando o propósito comum do evento prova. Neste contexto, nosso objetivo geral é analisar leitura de provas em tinta direcionadas às

¹² A palavra prova, neste trabalho, significa prova em tinta, e não em braille

PC. Para alcançá-lo, ele se desdobra em três específicos: 1) caracterizar a prova a ser respondida pela PC como um evento comunicativo; 2) identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos/as leitores/as durante a leitura das provas 3) identificar o conceito predominante de leitura/leitor/a para as PC.

Organizamos a dissertação em quatro capítulos: o primeiro contém a descrição do percurso da pesquisa e as escolhas metodológicas realizadas, segundo as perspectivas teóricas adotadas; o segundo capítulo trata da educação direcionada às PC, apresentando aspectos legais dessa educação e questionamentos críticos realizados sobre estes aspectos e a realidade educacional e midiática dessas pessoas; o terceiro aborda o momento de realização da prova como um evento escolar em que se encontram leitores/as diferentes que vão utilizar estratégias de leitura em consonância com a sua função diante da instituição; e com o seu conhecimento do assunto, o que sinalizou os tipos de leitores/as encontrados/as. O quarto capítulo, tomando como referente o conceito de leitura /leitor/a predominante entre as PC, busca ampliá-lo através da abordagem das práticas de leitura significativas e insignificativas existentes na sociedade letrada vidente, apontando um conceito de leitura/leitor/a como marca de pertença a grupo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 DO TIPO DA PESQUISA

Na sociedade letrada atual, há uma constante mudança nas práticas de leitura e de escrita, tendo em vista que elas se realizam de acordo com os propósitos comunicativos dos sujeitos envolvidos nessas práticas como comprovam os estudos do letramento e das próprias teorias de leitura. Com base nestes estudos, desenvolvemos esta pesquisa com o intuito de explicar situações de leitura de provas em tinta em sala de aula, orientada por uma análise etnograficamente situada (MARCUSCHI, 2001, p. 25), em detrimento do seu aspecto meramente linguístico. Daí a pesquisa enquadrar-se num paradigma qualitativo que, segundo Denzin e Lincoln (2006), consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.

A pesquisa também tem características de microanálise que é “a análise detalhada linha por linha, necessária no começo de um estudo para gerar categorias iniciais [...] e sugerir relações entre categorias.” (STRAUSS; CORBIN, 2006; p. 65). Ainda segundo esses autores, um dos pontos principais da microanálise é obrigar o pesquisador a examinar informações específicas dos dados, a ouvir cuidadosamente o que os entrevistados estão dizendo e como eles estão dizendo o que dizem. Como a microanálise envolve exame e interpretação de dados, cuidadosos e geralmente precisos, os dados submetidos a essa microanálise possibilitaram o estabelecimento de relações entre as inseguranças encontradas pelos/as leitores/as (que foram citadas nas entrevistas), as estratégias por eles/as utilizadas e as concepções de leitor/a explicitadas pelas PC. Com isso foi possível delinear um provável perfil de leitor/a para PC.

Este tipo de pesquisa vem crescendo a ponto de atravessar campos e disciplinas à medida que a sociedade se complexifica na era pós-moderna, evidenciando-se, assim, o que dizem Vidich e Lyman (2006, p. 51): “aquilo que é significativo para uma pessoa não necessariamente o será para outra”. Para estes autores, a “tarefa da pesquisa como um todo exige tanto o ato de observar quanto o

de comunicar a análise dessas observações aos outros.” (VIDICH; LYMAN, 2006, p. 50). Para eles, o processo de coleta de dados nem sempre é descrito em sua totalidade porque as ‘histórias do campo’ são parte de um processo social em andamento.

No nosso caso, a leitura da prova nunca se dá da mesma forma, porque a compreensão de um texto exige conhecimentos linguísticos, de mundo e sócio-interacionais (BEZERRA, 1999). Daí, a leitura variará de acordo com o conteúdo de referência da prova, a formação acadêmica do/a leitor/a, o tipo de questão da prova, etc. o que interferirá na interação leitor/PC. Presenciamos, aqui, um fértil campo de pesquisa para a linguística aplicada que, a partir dos anos 90, do século XX, vislumbrou a sala de aula como espaço para abordagens interpretativas, voltando-se para objetos como práticas de letramento, interação em sala de aula etc. (KLEIMAN, 2001).

Sendo o contexto da sala de aula preocupação da linguística aplicada, o/a aluno/a passa a ser visto como sujeito sócio-histórico. Segundo Rojo (2006), com a admissão do sujeito sócio-histórico, entram em jogo novos objetos de pesquisa que passam ao campo da linguística aplicada e logo novas relações com novas disciplinas e teorias emergem. Assim, fazer linguística aplicada é ter compromisso com as ‘privações sofridas’ – minorias da sociedade - e considerar o conhecimento centrado na resolução de problemas de um contexto de aplicação específico (ROJO, 2006). Nesse caso, a realização de leitura oral de prova para uma PC em situação de aprendizagem através de um/a leitor/a que coopere com sua promoção acadêmica, configura-se como um objeto de pesquisa interpretativa na área de linguística aplicada.

2.2 DA COLETA DE DADOS

2.2.1 Locais e período de coleta de dados

A realização das nove provas deu-se no período de abril de 2007 a junho de 2008 em instituições públicas e privadas. A filmagem foi permitida em cada instituição

e pelas pessoas envolvidas, conforme cópias de permissão encontradas no anexo B, exceto a ledora 01 que se encontra no Estado do Tocantins.

Os locais públicos foram a Universidade Estadual da Paraíba (Centro de Ciências Jurídicas e Centro de Comunicação Social) e Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS), em Campina Grande (PB). Os locais privados submetidos à inspeção da Secretaria da Educação do Estado da Paraíba, foram o Colégio e Curso Fênix também localizado em Campina Grande, e o Colégio Menino Jesus, localizado na cidade de Queimadas, a 18 quilômetros dessa primeira cidade.

A escolha dos Centros Universitários deve-se ao fato de que as PC que neles estudam têm contato conosco em virtude de irem ao Instituto dos Cegos, onde trabalhamos (conforme já foi dito na introdução dessa dissertação), por alguma das seguintes razões: receber atendimento especializado; consultar o leitor voluntário do Instituto; ir lá dormir, pois, por residir em outra cidade, aloja-se nele; praticar esporte, pois conta com professores especializados no treinamento de esportistas cegos.

A escolha dos locais privados deve-se à frequência com que realizam as provas dos cursos supletivos (tanto correspondente ao ensino fundamental quanto ao médio) – bimestralmente – em oposição às que são aplicadas, gratuitamente, pela Terceira Região de Ensino do Estado da Paraíba – duas vezes ao ano.

2.2.2 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

Os dados para a análise foram obtidos em dois momentos distintos: por ocasião da realização das provas, que foram filmadas e das entrevistas (também filmadas e depois transcritas) realizadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa (leitor e PC). Para a transcrição das mesmas, não seguimos rigorosamente as normas de transcrição da conversa, conforme estudos da análise da conversação, porque nosso objetivo não é analisar características da conversa. Dessa forma, fizemos as transcrições, seguindo a ortografia com indicação de pausas: as repetições eram registradas e as pausas indicadas por três pontinhos. Essas entrevistas, semi-estruturadas, ocorreram individualmente, após a leitura das provas e no mesmo local do evento. A dos/as leitores/as referiu-se a sua formação acadêmica; às inseguranças encontradas no trabalho de leitura; e à experiência com esse

trabalho. A das PC procurou saber a sua opinião sobre o trabalho do/a leitor/a e a concepção de leitura/*leitor/a que tais pessoas tinham.

A leitura das provas era registrada em áudio e vídeo por um cinegrafista, possibilitando-nos observar as estratégias de leitura utilizadas pelos/as diversos/as leitores/as. Dentre os/as leitores/as, evidenciaram-se quatro grupos: 1) aquele que lia todas as questões antes para se certificar do que havia na prova; 2) aquele que fazia uma leitura ascendente antes de iniciar o evento propriamente dito; 3) aquele que se deparou com a prova no momento de leitura sem ter tido a oportunidade de lê-la antes, lendo questão por questão; 4) aquele que lia questão por questão e conhecia a prova porque a havia elaborado.

2.2.3 Dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa se constituíram de seis leitores/as e de cinco PC. Duas leitoras eram universitárias do curso de Comunicação Social e de Direito. Tais leitoras liam já há algum tempo para PC do mesmo curso delas. Os/as outros/as leitores/as eram de cursos supletivos do ensino fundamental e médio. Uma era professora do curso supletivo do CEJAS e lia pela primeira vez para PC. Outros dois eram inspetores da Terceira Região de Ensino do Estado da Paraíba. E a última era professora da escola Menino Jesus da cidade de Queimadas e já tinha lido uma única vez para PC.

Quanto às PC, três eram alunos de atendimento especializado do Instituto dos cegos, bem como alunos de cursos supletivos: dois do supletivo do SESI (correspondentes ao ensino fundamental e médio os quais, antes de encerrar o primeiro semestre de 2008, abandonaram o curso); e o outro do supletivo do CEJAS (correspondente ao ensino médio, o qual passou no vestibular de 2008 para o curso de História da Universidade Estadual da Paraíba). Este último desligou-se do atendimento especializado porque conta com um/ leitor, aluno do mesmo curso¹³.

¹³ Esta Instituição tem um projeto, segundo as palavras da LD 01, chamado Tutoria, voltado a um melhor atendimento aos alunos cegos. O objetivo é treinar alunos videntes do mesmo curso para acompanhá-los durante sua vida acadêmica, lendo provas, gravando apostilas, etc. Os alunos tutores procedem ao acompanhamento e, com frequência, apresentam relatório das atividades aos coordenadores do projeto.

Dos dois últimos restantes (alunos universitários desde 2006), um nos procurava para leitura de alguns dos seus textos quando o leitor do Instituto não podia atendê-lo e o outro, aluno do curso de Direito, sempre nos procurava com o intuito de conversar e procurar saber como estava a nossa pesquisa.

Para melhor descrever as características dos/as leitores/as e das PC, vejamos os quadros 01 “Identificação dos leitores/as” e 02 “Identificação das PC” que seguem:

Ledor /a	Formação Acadêmica	Atuação Profissional	Treinamento Específico para Ledor/a	Experiência como Ledor/a	Tempo de experiência
LD 1	Estudante de Direito e Letras	–	Curso para leitor promovido pela FUNAD-PB ¹⁴	Lê prova, apostila e livros Digitaliza livros de Direito	Desde 2006
LD 2	Licenciado em Química	Professora de Química do curso supletivo	–	Lê prova para PC pela 1ª vez	Não tem
LD 3	Estudante de Comunicação Social. Curso incompleto de língua inglesa	Comerciante	–	Lê provas, livros e apostilas, bem como grava leitura de textos em fita cassete.	Deste de março de 2007
LD 4	Graduação em licenciatura em Matemática	Inspetor da 3ª Região de Ensino da PB	–	Lê provas	Alguns anos
LD 5	Licenciada em Geografia e tem curso de Especialização do Educador	Inspetora da 3ª Região de Ensino da PB	–	Lê provas	Alguns anos
LD 6	Graduação em Comunicação Social Estudante de Letras	Professora de Inglês do Colégio Menino Jesus	–	Lê provas	Uma única vez

QUADRO 01 – Identificação dos/as leitores/as

Referindo-se ao quadro 01 “Identificação dos/as leitores/as”, observamos que apenas um sujeito participou de um curso de treinamento para ser leitor (LD 01), o

¹⁴ Segundo Barsi e Madruga (2006, p. 25) a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) desenvolve um trabalho de reabilitação da pessoa portadora de deficiência, buscando proporcionar condições favoráveis para o desenvolvimento global do usuário.

que talvez justifique os vários momentos de silêncio ocorridos na leitura realizada por outros/as leitores/as que não tinham formação específica para essa função. Observamos também que os/as leitores/as das universidades tinham uma experiência maior com a leitura para as PC, pois não só liam provas, mas também outros tipos de textos, além de acompanharem a mesma PC há algum tempo, o que não ocorria com os demais leitores/as que desempenhavam essa função esporadicamente sem preparação para tal.

Pessoa cega	Formação Escolar
PC 1	Aluno de Direito
PC 2	Aluno do Curso Supletivo (CEJAS) do Ensino Médio
PC 3	Aluno de Comunicação Social
PC 4	Aluno do Curso Supletivo do Ensino Médio (SESI)
PC 5	Aluna do Curso Supletivo do Ensino Fundamental (SESI)

As PC, sujeitos dessa pesquisa, possuem grau de comprometimento visual total, ou seja, são cegos em ambos os olhos.

QUADRO 02 – Identificação das PC

Referindo-se ao quadro 02 “Identificação das PC”, percebemos que das cinco PC, três cursavam o supletivo, modalidade de educação direcionada a pessoas que não tiveram oportunidade de estudar em tempo hábil. A matrícula dessas PC na escola regular em cumprimento à LDB/96 foi uma determinação do presidente do Instituto dos Cegos. Tais PC já faziam parte de um supletivo em funcionamento no próprio Instituto, onde se concentravam, em um turno diferente do de aulas, para estudarem e cumprirem as tarefas escolares. Essa situação favoreceu o transporte dessas pessoas para a escola regular. Além de já estarem acostumados ao ritmo do supletivo, tratava-se de um curso realizado em menos tempo, sendo o ensino fundamental realizado em apenas dois anos.

2.2.4 Provas realizadas pelas PC

As nove provas lidas durante a pesquisa correspondiam ao nível de ensino superior (duas) e ao do curso supletivo, correspondente ao ensino fundamental e médio (sete). As provas da universidade foram elaboradas pelos próprios professores e aplicadas durante o transcurso da disciplina escolhida: a do curso de Direito foi uma prova de reposição (isto é, prova realizada em outra data com alunos que, por alguma razão, não puderam realizá-la na data marcada), e a do curso de comunicação social foi prova final (momento em que a professora costumava fazer uma questão única, avaliando o desempenho do próprio aluno durante a ministração da disciplina).

A prova do curso supletivo do CEJAS foi elaborada pela própria professora que a leu. Essas provas, elaboradas pelos professores de cada disciplina, eram por eles aplicadas e corrigidas. Tais professores inscreviam os alunos que pagavam uma taxa correspondente ao material didático recebido, o qual era entregue aos candidatos anteriormente à data prevista de realização das provas. Para termos uma caracterização mais detalhada das provas, vejamos o quadro 03 abaixo:

Disciplina	Curso	Questões		Duração	Data de realização	Ledor/ a
		Quan	Tipo			
Direito do trabalho	Direito	5	Discursiva	02 h	09/04/2007	LD 1
Química	Supletivo do Ensino Médio	10	Objetiva	02 h	23/04/2007	LD 2
Realidade Sócioeconômica e Polít. Brasileira	Comunicação social	1	Discursiva	02 h	18/06/2007	LD 3
Matemática	Supletivo do Ensino Fundamental	20	Objetiva	02 h	29/07/2007	LD 4
Ciência	Supletivo do Ensino Fundamental	10	Objetiva	40 min	01/06/2008	LD 5

Geografia	Supletivo do Ensino Fundamental	10	Objetiva	40 min	01/06/2008	LD 5
Português	Supletivo do Ensino Fundamental	10	Objetiva e uma produção textual	40 min	01/06/2008	LD 5
História	Supletivo do Ensino Fundamental	10	Objetiva	40 min	01/06/2008	LD 5
Inglês	Supletivo do Ensino Fundamental	10	Objetiva	40 min	01/06/2008	LD 6

QUADRO 03 – Descrição das provas lidas

Referindo-se ao quadro 03 “Descrição das provas lidas”, percebemos que a duração das provas para a PC, tanto no curso supletivo quanto no ensino superior, era a mesma estipulada para uma pessoa vidente (duas horas), ou seja, não era considerado o tempo dispensado pelo/a leitor/a, para em seguida, a PC responder. A realização de cinco provas do curso supletivo pela mesma PC, cada uma com a duração de quarenta minutos, foi uma escolha da própria PC. Daí, sua aplicação sem intervalo. Observamos, no quadro, que as questões discursivas predominaram no ensino superior, enquanto as objetivas nos cursos supletivos.

3 EDUCAÇÃO DIRECIONADA ÀS PESSOAS CEGAS

O presente capítulo busca comentar a educação que tem sido direcionada às pessoas cegas, quem são essas pessoas, quais as suas necessidades ao serem inseridas na escolar regular e como elas são consideradas, no Brasil, pelas leis e pela mídia. Visto que tais pessoas, ao longo dos séculos, nem sempre gozaram de uma certa atenção pelas políticas públicas brasileiras, é crucial discutirmos o espaço a elas reservado nos três últimos séculos.

3.1 A PESSOA CEGA E SEU ESPAÇO

A PC carrega consigo um legado de abandono em sua relação com a sociedade desde épocas mais primitivas. Na antiguidade, havia dois tipos de tratamento para as PC (não só PC, mas também velhos e doentes) que se afastavam dos padrões desejados pela sociedade: ou eram tratados com tolerância ou com menosprezo e eliminação. Em Atenas, segundo os autores (FRANCO; DIAS, 2009), os recém-nascidos com alguma deficiência eram colocados em uma vasilha de argila e abandonados, sendo este tratamento variável de cultura para cultura. Neste trabalho, vamos nos deter em alguns aspectos da vida das PC na realidade brasileira ao longo dos três últimos séculos (XIX, XX, e XXI), sobretudo no que se refere à educação.

A tímida atenção aos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) na política educacional brasileira só veio ocorrer a partir do final dos anos 50 (já não eram colocados em grandes casarões com o mínimo de condições: roupa e comida) e início da década de sessenta do século XX. Antes desse período, no século XIX, alguns brasileiros, inspirados em experiências da Europa e dos EUA, organizaram alguns serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos.

Para Mazzota (2001, p. 27), essas iniciativas que ocorreram de 1854 a 1956 caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, e as ocorridas a

partir de 1957, iniciativas oficiais de âmbito nacional. Na década de cinquenta do século passado, teve início, no Brasil, atendimento escolar a PC, mas foi precisamente em setembro de 1854 que alguma medida concreta foi tomada. Através do decreto imperial 1.428 foi que D Pedro II fundou, na cidade de Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje IBC (Instituto Benjamin Constant), inaugurado 5 dias após sua criação. Sua fundação segundo, Mazzota (2001), deu-se em grande parte a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo que, após ter estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, regressou ao Brasil em 1851 e, de acordo com Jannuzzi (2004; p 11):

Impressionado com o abandono do cego entre nós traduziu e publicou o livro de J. Dondet História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris. O Médico do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês de destacado vulto, pai de uma menina cega, Adèle Marie Louise, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor, que passou a alfabetizar Adèle.

Segundo Mazzota (2001), no Imperial Instituto dos Cegos, foram instaladas oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas. Apesar de se constituir medida precária em termos nacionais (em 1872, da população brasileira já contando com 15.848 cegos, apenas eram atendidos 35 cegos), a instalação do IBC abriu a possibilidade de discussão da educação de pessoas com deficiência no Primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador D. Pedro II, em dezembro de 1882. Figuravam como tema nesse congresso a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos.

O imperial Instituto dos Cegos, cujo regime era de internato, oferecia o ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral e religioso, ofício fabril e trabalhos manuais. O regime de internação remontava aos tempos coloniais que, segundo Jannuzzi¹⁵ (2004), levavam os jesuítas a retirarem os índios de suas aldeias para ensinar-lhe costumes cristãos sistematizados. Tudo isso era usado como verdades dignas de levarem as almas para o céu.

Em 1862, chegou ao Brasil o doutor Manoel de Magalhães Couto, habilitado pelo Instituto de Paris, que passou a administrar o Instituto de Surdo e Mudo (ISM). As duas instituições para Portador de Necessidades Educacionais Especiais –

¹⁵ A autora é nutricionista e pedagoga.

Instituto de surdo-mudo (ISM) e Instituto Benjamin Constant (IBC) foram dirigidas por vultos importantes da época que transmitiram ensinamentos especializados aceitos como fundamentais para esse alunado, ficando diretamente ligados à administração pública.

Mas a educação dos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, segundo Moay (1940 apud Jannuzzi, 2004), ainda não havia sido percebida pelo governo central como algo a ser resolvido, tanto que ficou a critério das províncias. Foi fadada ao esquecimento juntamente com a instrução primária, mesmo garantida desde a constituição de 1824 conforme a autora (JANNUZZI, 2004, p 16):

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não eram motivo de preocupação. Na sociedade ainda (...) apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem.

A instalação do IBC em 1942 abriu um caminho para os PNEE. Este Instituto editou em braille a Revista Brasileira para cegos, primeira do gênero no Brasil. Em 1943, foi instalada a imprensa braille para servir aos alunos do Instituto. Em 1947, o IBC juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro realizaram o primeiro Curso de Especialização de professores na Didática de Cegos. Em 1928, é fundado o Instituto dos Cegos Padre Chico, escola residencial para atender a crianças cegas em idade escolar.

Sua direção era confiada às Filhas da Caridade de São Vicente de Paula, irmandade religiosa. Outra instituição, segundo Mazzotta (2001), de atendimento a PC foi a Fundação para o Livro do Cego no Brasil – FLCB, instalada em São Paulo, no dia 11 de março de 1946, resultante dos esforços da professora de PC que cegara aos dezessete anos de idade, Dorina de Gouveia Nowill. Essa instituição foi declarada de utilidade pública federal pelo decreto nº 40.269 de 15 de fevereiro de 1957, sendo depois declarada também pela esfera estadual e municipal. O aumento das PC em todo o Brasil trouxe à tona o descaso das políticas públicas que não lhes davam a atenção devida, motivo pelo qual estas PC recorriam às instituições de caridade e/ou particulares, apesar da gratuidade garantida pela Constituição de 1824 ao ensino primário.

3.2 AS PESSOAS CEGAS E SUAS NECESSIDADES

Nas estatísticas do IBGE, segundo Bolonhini Junior (2004, p. 21), em 1981 e 1991, a deficiência mais frequente era a mental. A partir de 1990, “a deficiência visual cresceu de maneira assustadora, alcançando o percentual de 48,5% dentre os 24,5 milhões de brasileiros portadores de necessidades especiais” (BOLONHINI JUNIOR, 2004, p. 21). Nesse grupo, concentravam-se tanto pessoas com anomalia visual, como é o caso da miopia, quanto os de visão reduzida¹⁶, ou mesmo os cegos. Desses, 1% refere-se à deficiência visual. Lima (2004, p. 74) afirma que a deficiência visual aumenta em países com grandes desigualdades sociais e, no Brasil, isso acontece nas regiões mais pobres e cerca de 60 % das ocorrências de cegueira poderiam ser evitadas.

Segundo a autora (LIMA, 2004, p. 73), a participação da visão em nossa percepção é da ordem de 75 %. A cegueira é um tipo de deficiência que compromete a aquisição de informações pelo canal visual e afeta algumas atividades específicas, sendo a mais importante de todas a movimentação no espaço físico. As pessoas com problemas visuais, além de enfrentarem dificuldades na integração social, enfrentam também na escola. Segundo Bolonhini Júnior (2004), o descaso do poder Público, o despreparo e o desconhecimento da sociedade, de um modo geral, criaram barreiras de toda natureza.

Massini (1994 apud LIMA, 2004, p. 77-78), questionando a definição de deficiência visual para fins educacionais prefere adotar em seu trabalho a definição da American Foundation for the blind (1975):

A criança cega é aquela cuja perda de visão indica que pode e deve funcionar em seu programa educacional principalmente através do uso do sistema Braille e de aparelho de áudio especial, necessários para que alcance seus objetivos educacionais com eficácia sem uso da visão residual.

¹⁶ Segundo Lima (2006), a cegueira “caracteriza-se por perda da visão, em ambos os olhos. A pessoa possui visão de menos de 0,1% no melhor olho após correção ou um campo visual não excedente a 20 graus, no maior meridiano do melhor olho, mesmo com o uso de lentes de correção. Sob o enfoque educacional, a cegueira representa a perda total ou o resíduo mínimo da visão, que leva o indivíduo a necessitar do Método Braille como meio de leitura e escrita, além de outros recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação. Visão reduzida: quando a acuidade visual está entre 6/20 e 6/60, no melhor olho, após correção máxima. Sobre o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permita ao educando ler impressos à tinta desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais.”

A presença da PC na escola regular é algo desafiador. Não se trata, como diz Carvalho (2004), de lhe dar só o espaço físico. Isto se confirma com os estudos de Caiado (2006) que, em sua pesquisa com seis cegos freqüentadores da escola regular, os entrevistou sobre suas possibilidades de estudarem nesta escola, elencando três tipos de serviços a eles necessários:

a) quando o aluno dependia dos serviços públicos de apoio didático, conforme palavras da autora (CAIADO, 2006, p. 110):

Um dia, eu soube que havia sala de recursos no Carlos Gomes. Foi no início do 4º bimestre, da 8ª série, 1989. Cheguei aqui e conheci a professora Hitomi foi a minha luz! [...] mas a Hitomi precisou sair da escola para fazer o mestrado e a sala de recurso ficou sem professor e eu me vi abandonado de novo. A nova professora só fazia transcrição e não dava recurso. Ficou muito difícil.

b) quando a escola pública dependia do serviço especializado oferecido pela Instituição Especializada:

As transcrições das provas eram feitas com o apoio do Centro Louis Braille, mas procurei não depender muito da entidade. Quando o professor aceitava, eu mesmo ditava para ele o que eu tinha feito na prova. Era uma mão de obra muito grande pegar a prova, levar lá no Centro esperar a transcrição e, aí, trazê-la para o professor de novo. Nesse caso, geralmente tinha que vir alguém da entidade buscar a prova, porque eu não podia levá-la, então na medida em que eu podia simplificar isso, eu simplificava.

c) quando a família providenciava os recursos:

Meu pai sempre fez para mim as figuras geométricas, mandou cortar na madeira. Desde criança ele sempre me mostrou como era o desenho, colou com palito, fez com barbante, mandou cortar na madeira todas as figuras geométricas, sempre me explicou. Em casa tive muita ajuda mesmo. Por exemplo, “uma reta que no meio tem o zero, do lado direito são os números positivos e do esquerdo os negativos”, esse conteúdo o meu pai me explicou [...] O [professor] de química me dava aula particular na casa dele e me explicava o conteúdo da semana. De física, o meu pai me explicava e fazia os desenhos.

Esses depoimentos nos levam a crer que não basta mudar o local em que se dá a educação, colocando as PC numa escola comum. Se atender a todos os alunos

como indicado no artigo 208 da Constituição de 1988 fosse tão simples, as PC não se pronunciavam nesses termos. Elas sempre estiveram à margem porque as autoridades políticas nunca se preocuparam com minorias. Num sistema educacional como o brasileiro, a condição para ter vez e voz ou ser visto como sujeito de direito é tornar a educação um espaço para luta e conflito (FREIRE; SCHOR, 1986; GADOTTI, 1980).

3.3 EDUCAÇÃO PARA PC: ESPECIAL OU REGULAR?

Não há admiração quanto ao fato de que a educação popular, a partir de meados do século XX, além de ter sido negada a uma grande parcela da população, que ainda vivia aos moldes rurais, era também negada às PC. A elite que educava seus filhos os enviava para Portugal ou França. A alfabetização era o suficiente, pois se tornou fator condicionante de votos (JANNUZZI, 2004) e um meio de ampliar o círculo daqueles que pudessem participar do processo educativo quando entrava em vigor um novo sistema de produção. Tal sistema exigia uma instrumentalização mais adequada de mão-de-obra. Isto constituía mais uma maneira de as classes favorecidas deterem os meios da produção, restando à desfavorecida a venda de sua mão-de-obra. A educação tornava-se, portanto, um espaço de luta social (FREIRE; SCHOR, 1986) e de conflito (GADOTTI, 1980) para ser universalizada.

Daí, falar das PC é falar desse espaço que lhes foi negado dentro de um sistema excludente (CAIADO, 2003), a exemplo do capitalista que, procurando afirmar-se através da expansão das indústrias, manteve, conforme Carvalho (2004, p.87), as ações dos governos voltadas:

Predominantemente para dar garantia ao desenvolvimento do capital, em detrimento da qualidade de vida de todas as pessoas, sem discriminações. O modelo econômico adotado não foi capaz de gerar bem-estar para todos; produziu desigualdades de oportunidades e, conseqüentemente, a exclusão social.

Essa exclusão se evidenciou no expressivo número de pessoas provenientes das duas grandes guerras mundiais acometidas de alguma deficiência que se tornaram improdutivas para o sistema em vigor. Tal exclusão começou a ser

combatida com o fortalecimento dos Direitos Humanos e avanço científico, (Santos 1995 apud CAIADO, 2003) divulgados pelo texto – datado de 1948 - da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹⁷ que, em seu artigo I, afirma “que todas as pessoas nascem iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade”.

Isso deu margem, no meio social, à criação de programas que persistiram até os anos 80 do século XX, voltados à integração das PC nos vários segmentos da sociedade. As PC, através de várias técnicas (equipamentos), precisavam ser melhoradas das suas supostas incapacidades¹⁸ para se adequarem novamente ao trabalho, à escola etc. Isso marcou a fase da integração, em que o aluno se adapta à escola (SASSAKI, 1997).

Nessa fase, as PC contavam com um precário atendimento nas suas deficiências tanto no campo médico, como no educacional e laboral (MASI, 2009). No meio educacional, a situação se camufla mais ainda com o surgimento da educação especial. Esse tipo de educação que acata as regulamentações contidas nas políticas públicas voltadas à inclusão, tem convergido, segundo Silva (2001), profissionais da área preocupados com o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com as PNEE, no entanto, segundo a autora (SILVA, 2001, p. 179):

Crenças, conhecimentos do senso comum e as teorias acadêmicas têm construído um arsenal de informações que debates a respeito do que significam toda a educação especial e sua clientela, tem corroborado mais na construção de uma posição simbólica de negatividade do que contribuído para posturas mais positivas, no sentido de relações sociais mais interativas.

Segundo a autora (SILVA, 2001), as diferentes denominações adotadas para se referir às PC (nota de rodapé 18) como forma de amenizar o caráter estigmatizante dessas denominações, têm chamado mais a atenção para o “politicamente correto” do que se traduzido em práticas diferenciadas. Trata-se para a autora, de um trabalho especial que generalizou, dentro de um contexto escolar, as necessidades de uma PNEE, como atendimento gratuito, no setor privado, com fonaudiólogos, terapeutas

¹⁷ Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (BOLONHINI JUNIOR, 2004).

¹⁸ Segundo Sasaki (em Brasil, 2004) em sua terminologia sobre Deficiência na área da inclusão, a PD, até a década de 80, do século XX, era denominada de “incapacitada”. Este termo não só era usado para pessoas com deficiência, mas também para quem não sabia ler nem escrever. Referindo-se às décadas de 30 e 40, Kleiman (2000; p. 17) afirma: “o adulto que não sabia ler nem escrever era deficiente e incapaz de aprender”.

ocupacionais, fisioterapeutas etc, o que é oferecido como uma pseudo-oferta aos pais de 40% dos brasileiros.

São pais de classe social baixa que aceitam o atendimento oferecido pelos equipamentos como forma de acesso aos serviços não educacionais, por onde se esvai o atendimento educacional. A oferta desses serviços, em contraposição ao que se desenvolve nesses equipamentos, dá a tal oferta um caráter de caridade e benemerência. Segundo a autora o restante dos brasileiros – 60% - estão sendo atendidos em escola regular, sem definição de quais tipos de trabalho lá são desenvolvidos. Para a autora, a falta de uma política clara e a dispersão de informações nesta área levam a questionarmos a inserção desses alunos na escola regular, o que marcou a fase da inclusão. Nessa fase, a escola é quem muda para se adaptar à PC (SASSAKI, 1997), de maneira que não a exclua.

Em decorrência disso, o tema exclusão tornou-se assunto de vários eventos como no movimento “*Internacional Inclusion*”, do qual resultou a promulgação da Declaração de Salamanca (1994). Tal movimento provocou um grande debate conceitual e metodológico sobre a educação formal oferecida às PC, estipulando que a mesma deveria ser oferecida na rede regular de ensino (BOLONHINI JUNIOR, 2004, p. 301):

[...] Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial [...] aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens, e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação da Educação especial [...].

A esse movimento se uniu a convenção de Guatemala¹⁹ (BRASIL, 2004) que se manifestou contra todo tipo de discriminação e preconceito. No entanto, a noção de inclusão contida nesses documentos, sobretudo na Declaração de Salamanca, bem como na LDB 9.394/96, que arquiteta uma escola inclusiva calcada nos princípios de igualdade e democracia, não tem resolvido todos os problemas da educação. Heredero (2005), justificando que a mudança não se restringiu ao conceito,

¹⁹ Trata-se, segundo Mantoan (2006, p. 28), da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada em maio de 1999, da qual o Brasil signatário, aprovando este documento através decreto legislativo 198 de 13 de junho de 2001, e promulgando-o através do decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. Isto lhe conferiu o valor de lei.

apontou que uma implicação dessa passagem para a educação a ser proporcionada é a transformação do conceito.

Referindo-se a esse conceito, o autor (HEREDERO, 2005) defende que sua transformação atinge o beneficiado, passando este de aluno deficiente para aluno com necessidades educacionais especiais, de maneira que a escola não se centra na deficiência, mas no ato educativo, no como cada um aprende. Este novo conceito uniu-se ao da diversidade que direciona atendimento a cada um, indiscriminadamente. Para atender aos PNEE, a lei no seu artigo 58, parágrafos 1 e 2, aponta duas saídas: a) serviço de apoio especializado na escola regular (para o autor os professores da educação especial têm os recursos idôneos para atenderem, do ponto de vista da resposta educativa, aos PNEE); b) atendimento a ser feito em escolas ou serviços especializados na medida em que, de acordo com as condições, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Em concordância com o artigo 59 e com o capítulo V da LBD que rege a educação especial, os educadores brasileiros proclamaram a educação inclusiva, modalidade de educação para garantir o ingresso e a permanência das PC no ensino regular. Posteriormente, em 2001, a educação inclusiva recebeu um reforço com a promulgação da Resolução nº. 2 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Da mesma forma que a LDB, o artigo 7º dessa mesma resolução recomenda que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais²⁰ deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade de educação básica, e o artigo 8º prevê (BRASIL, 2004, p. 15):

Que escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados, repectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar (...) III- flexibilizações e adaptações curriculares (...).

²⁰ Segundo Sasaki (BRASIL, 2003), aleijados, defeituosos, incapacitados, inválidos, na década de 80 passaram a ser conhecidos como alunos com necessidades educacionais especiais. A partir de 1981, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. A partir de 1996, passou-se a usar o termo portador de deficiência." Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam uma deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva)" (BRASIL, 2003, p. 165).

A opinião de Heredero (2005) de que a uma mudança de especial para regular correspondem mudanças nas ações da escola é compartilhada por Mantoan (2006) e por Carvalho (2004), sendo que Mantoan discorda de que o professor necessita de alguém especializado junto com ele. Para a autora (2006, p. 58), a presença de um professor especializado ou itinerante²¹, além de ser um serviço especializado que neutraliza os desafios da inclusão, tira a oportunidade do professor da sala crescer e ser desafiado nos seus limites.

Para a autora (MANTOAN, 2006), uma maneira de fazer valer a inclusão é: 1) recriar o modelo educativo; 2) reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre os professores; 3) garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender bem com um ensino que não segregue e 4) formar o professor para que tenha condições para ensinar à turma toda.

Heredero (2005) defende que uma das condições para responder educativamente a todos os alunos é o fato de que os professores têm os recursos idôneos para tal e, juntamente com Carvalho, acreditam que a passagem da educação especial para a regular implica na (CARVALHO, 2000, p. 77):

Remoção das barreiras atitudinais frente à diferença (de alunos com deficiência dos que apresentam distúrbios de aprendizagem ou com outras características que os colocam em situação de desvantagens) e também no currículo e nas adaptações curriculares; na avaliação contínua do trabalho; na intervenção psicopedagógica; na qualificação da equipe de educadores; em recursos materiais; numa nova concepção do especial em educação.

Os depoimentos das pessoas citados anteriormente (CAIADO, 2006, p. 110-112) mostraram que elas tinham necessidades que lhes eram peculiares. Daí, as atividades escolares elaboradas para videntes não poderem ser as mesmas para PC. O currículo que regia a aprendizagem da PC precisava ser adaptado, tendo em vista a modernização da sociedade. A preocupação com o currículo sofreu influências de estudos realizados na Grã-Bretanha e, só a partir dos anos 60, é que começou a ser confrontado com a sociedade onde se inseria, ganhando espaço, no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul (BERTICELLI, 1999). Estabelecendo uma relação entre currículo e sociedade, o autor (1999, p. 168) afirma que o “currículo é um dos ‘lugares

²¹ Professor especializado para dar atendimento especializado (MANTOAN, 2006, p. 58)

‘em que se ‘concede a palavra ‘ou ‘se toma a palavra’, no jogo das forças políticas, sociais e econômicas”.

Para as adaptações curriculares²², segundo Carvalho (2000, p.18), deve-se responder às perguntas: por que ensinar? O que e quando ensinar? Como ensinar? Que, como, quando avaliar? A primeira pergunta traduz-se por finalidades, por objetivos gerais (voltados para a formação do cidadão) e específicos (voltados à apropriação dos conhecimentos). A segunda refere-se à melhor seqüência de organização dos conteúdos curriculares; e a terceira refere-se à metodologia a ser adotada no tratamento dos conteúdos. A quarta, segundo a autora, deve ser examinada quanto ao processo e os resultados da avaliação para os quais convergem o projeto curricular em curso e a performance dos alunos.

Dessa forma, adaptação do currículo é um dos serviços a que as PC têm direito. Outro direito é alguém especializado para, na escola, dar-lhes atendimento nas suas necessidades. A PC precisa de alguém qualificado para ler suas atividades, dando-lhe acesso àquilo que está escrito e que foi planejado para pessoas videntes. No contexto da PC, trata-se do/a leitor/a que, na literatura especializada, é alguém qualificado para ler de forma adequada e orientar o candidato durante a realização do concurso (ou de outra atividade de avaliação).

A partir dessa definição como se impõe o/a leitor/a diante da PC? Como vai atendê-la? Qual é mesmo seu papel? O/a leitor/a é alguém que o poder público já garantiu como direito, preferencialmente, em eventos como congresso. E na escola regular? Se o/a leitor/a é indicado/a para dar atendimento especializado à PC e quem dá tal atendimento é alguém especializado de acordo com a lei, como especializar alguém, se não sabemos ao certo qual é sua função? Se o/a leitor/a é alguém qualificado/a, em que sentido dá-se a qualificação? E o ler de forma adequada? O que é ler de forma adequada? Que preparo o/a leitor/a precisa para ler de forma adequada que dê acesso à PC um texto planejado para um vidente?

Se não sabemos de fato qual é a função do/a leitor/a, podemos incorrer no erro de atribuir somente às PC a culpa “pelos seus insucessos, isentando o papel dos educadores e da ideologia dominante” (CARVALHO, 2000). A falta de uma definição

²² O artigo 7, inciso III das Diretrizes Nacionais para a Educação especial, Resolução CNE/CEB N° 2 (BRASIL, 2004) estipula: “flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (...)”

de leitor/a qualificado/a para PC e de uma política pública que o/a garanta, comprometem a inclusão, conduzindo as PC a terem que se adaptar a leitores despreparados que se tornam os responsáveis pelo prejuízo delas em situações de provas em tinta. Como tudo que está relacionado à PC ainda não está bem definido, isto se repete com relação à mídia.

3.4 AS PC E A MÍDIA

Considerando que os meios de transmissão da cultura são de suma importância para a divulgação dos valores numa sociedade, tornando-a uma aldeia global no dizer de McLuhan (BELLONI, 2001, p. 58), torna-se indispensável comentar como a mídia tem tratado a PD, sobretudo a PC. O tema deficiência ainda não conseguiu ter uma cobertura que o situe entre as dez primeiras matérias ao lado de Educação, Saúde, Violência, Meio ambiente, etc. “Partindo de um 14º lugar, em 1988, a questão garantiu nos três anos seguintes, o 11º lugar. Contudo, em 2002, voltou para o 13º” (BRASIL, 2003, p. 38).

A despeito desses resultados, tudo leva a crer que o espaço para o universo da deficiência vem aumentando na mídia. Desde 1996, a Agência Nacional de Direitos da Infância (ANDI), o Instituto Ayrton Sena, com o apoio do UNICEF, acompanham em todo o país a produção editorial de cerca de 50 jornais e 10 revistas de todo o país referente à pauta da adolescência. Em 1988, a deficiência foi incorporada.

Em busca de resgatar esse ainda tímido espaço destinado à deficiência, a ANDI e a Fundação Banco do Brasil (FGBB) com o apoio de uma organização não-governamental “Escola de Gente – Comunicação em Inclusão” investigaram 1192 matérias veiculadas em 2002 na tentativa de saberem que espaço têm essas matérias, tanto em mês composto como em dias especiais. A pesquisa revelou que “em mais de 75% das matérias é confusa a percepção do jornalista sobre o cidadão com deficiência” (BRASIL, 2004, p. 50).

Para não incorrer no erro revelado por dados da pesquisa cuja reportagem, ao considerar a PD como sujeito, lhe confere o perfil de pessoa comum e, por outro lado, ao considerá-la como pessoa carente, transforma-a em vítima, faz-se necessário o conhecimento das leis referentes às PD com suas respectivas nomenclaturas tendo

em vista uma cobertura de qualidade. “Desde a Constituição de 1824, que garantia gratuidade de instrução primária a “todos os cidadãos”, que esse “todos” não incluía a massa de trabalhadores que em sua maioria, era escrava, e certamente também não dizia respeito às PD” (GAIO; MENEGHETTI, 2004, p. 21).

Para atender a esse público excluído, surgiram várias leis nacionais e internacionais cuja imprecisão nos termos referentes à educação especial, “faz retroceder todas as iniciativas que visam a adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência” (MANTOAN, 2006, p. 26). Não só esta constituição se refere a “todos”, mas a de 1988 nos seus artigos 205, 206 e 208 refere-se a uma educação como “direito de todos” sem usar adjetivo²³ para determinação do seu público.

A presença diminuta do Estado Brasileiro referente às responsabilidades educacionais evidenciava-se já na Constituição de 1891, legislação dentro da qual os vários estados se posicionaram cada um a sua maneira, a exemplo do Decreto-lei do Estado de Minas Gerais, que dispensava das aulas o aluno nas seguintes circunstâncias (GAIO; MENEGHETTI, 2004, p. 22):

a) A falta de escola pública ou subvencionada num círculo de raio de dois quilômetros em relação às crianças do sexo feminino e de três para as crianças do sexo masculino; b) incapacidade física ou mental certificada pelo médico escolar ou verificada por outro meio idôneo; na incapacidade física se compreendem, além das deformações ou enfermidades que fisicamente inabilitam para a frequência, as moléstias contagiosas ou repulsivas; indigência, enquanto não se fornecer, pelos meios de assistência previstos neste regulamento, o vestuário indispensável à decência e à higiene; [...] d) a instrução recebida em casa ou em estabelecimento particular. (Decreto-lei 7970- a de 15 de outubro de 1927 apud Peixoto, 1981).

Diante dessas indiferenças, surgiram as instituições privadas especializadas no atendimento às PD, além das filantrópicas. Como não existiam ainda políticas públicas voltadas às PD, espalhavam-se as campanhas como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB – em 1957, e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais – CNERDV – em 1958 (MAZZOTA, 2001; GAIO; MENEGHETTI, 2004) com o objetivo de reivindicar os direitos dessa

²³ Ver discussão sobre controvérsias entre os textos legais da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) e o texto da Constituição Federal de 1988 em Mantoan (2006).

clientela. Oficialmente, só em 1961 a primeira LDB nº 4.024/61 fez alguma referência às PD, conforme artigos 88 e 89:

A educação de excepcionais deve, no que há de possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Art. 89: Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções.

Além de conhecer a lei, o jornalista precisa ter uma postura crítica diante dela, percebendo que, na primeira LDB, a educação das PD se referia aos excepcionais, não deixando claro em que condições a educação desses excepcionais devia se enquadrar no sistema geral de educação: se quando a ele foram providenciados os mesmos recursos da educação da população em geral, sem se obter resultado e, só nesse caso, seria providenciado um serviço especial; ou se quando essa educação não se enquadrasse na educação geral, então, nesse caso, estaria enquadrada numa especial. A indefinição na educação especial ou comum comprometia a destinação de verbas.

Esses excepcionais passaram a ser definidos na lei 5.692/71 como alunos que “apresentam deficiências físicas e mentais, os que se encontrem em atraso considerável quando à idade regular de matrícula e os superdotados” (GAIO; MENEHETTI, 2004, p. 30). Novas discussões foram empreendidas dois meses após a promulgação da Constituição de 1988 o que deu origem a LDB nº 9.394/96²⁴, a qual dedicou o capítulo V à Educação Especial. Em substituição ao primeiro texto, mais velho que a declaração de Salamanca e da própria LDB de 96, publicado pelo MEC com o título de Política Nacional de Educação Especial, surgiu a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Passando a vigorar com força de lei, esta resolução, no seu artigo 5º, ampliou o alunado da educação especial (BRASIL, 2004, p. 14):

Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades especiais os que durante o processo educacional, apresentarem: I-dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades

²⁴ Segundo Kassar (2004; p. 34), o primeiro projeto dessa LDB foi apresentado dois meses após a promulgação da Constituição de 1988 e, no conflito das forças sociais, passou oito anos em tramitação.

curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III- altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Em outras matérias os jornalistas sequer fazem menção a qualquer fonte consultada. Como a mídia ainda se constitui como algo influente numa sociedade, ela não pode continuar estereotipando a PD. Quando não a trata como herói, a trata como vítima. Segundo Brasil (2004, p.50), em mais de 75% das matérias é confusa a percepção do jornalista sobre o cidadão com deficiência, não esclarecendo o fato de que ele não é um carente ou beneficiário de algo, mas sim, um sujeito de direito²⁵.

4 A PROVA COMO EVENTO

²⁵ Ver obra completa de Bolonhini Junior (2004), professor de Direito e cego que, preocupado com a desinformação das PNEE quantos aos seus direitos, coordena o SOS Direito, projeto implantado na Universidade de São Judas Tadeu (SP), que objetiva esclarecer e informar as normas jurídicas que garantem as prerrogativas das PD.

Neste capítulo, pretendemos caracterizar a prova como um evento. Isto descarta a abordagem voltada à prova como uma tarefa escolar, à qual subjaz uma concepção de ensino-aprendizagem a partir do domínio do código linguístico ou de conhecimentos de outras áreas, e nos desloca para uma abordagem na qual são considerados procedimentos e normas para sua aplicação. Dessa forma, a aplicação da prova envolve, além do domínio do código linguístico, o uso adequado de habilidades de leitura e de escrita capazes de levar o sujeito a uma participação efetiva, dominando suas etapas. Isto nos leva a diferenciar alfabetização e letramento. Além dessa diferença, caracterizamos a função do/a leitor/a diante das instituições (o que difere da de leitor/a) com base na grade de fala de Hymes, bem como as estratégias de leitura utilizadas pelos leitores/as sujeitos da pesquisa na leitura das provas. A partir da relação entre o fato de ser ou não leitor/a, as normas de interpretação, – um dos constituintes da grade – e as estratégias de leitura, foi-nos possível detectar três tipos de leitores/as e elegemos o tipo que melhor atendeu às PC, sujeitos dessa pesquisa.

4.1 PROVA E EVENTO

A alfabetização é um fenômeno antigo que constituiu, nos primeiros séculos após o descobrimento do Brasil, uma preocupação dos jesuítas, sendo limitada à alfabetização dos índios na cultura dos portugueses. Com o passar dos séculos e após a promulgação da Constituição de 1824, que assegurava gratuidade da educação primária, constatou-se um alto índice de analfabetos, entendendo-se por este termo aquele que é “incapaz de ler um jornal, um decreto do governo, um alvará da justiça, uma postura municipal” (MORTATI, 2004, p. 53). Dessa forma, o usuário da língua era incapaz de utilizar um texto escrito para um fim específico, limitando-o a um código sem conexão com a situação sócio-histórica referente a como as pessoas estavam se apropriando daquele texto.

Sendo o Brasil, ainda nos anos pós-guerra do século XX, calcado numa estrutura agrária, as propostas educacionais voltavam-se à alfabetização, processo suficiente no ato da votação. Nessa situação, o texto era estudado para assimilação do código o qual era desconectado do contexto histórico-social.

Uma crise neste tipo de alfabetização foi logo denunciada com a modernização da sociedade tecnológica. Uma boa parcela daqueles que entram nas escolas, saem “sem as habilidades de que precisam para garantirem um emprego regular e para lidarem com seus próprios assuntos na sociedade (...)” (GUMPERZ, 1991). Para o autor, embora havendo mudança nos currículos para irem ao encontro das necessidades da sociedade tecnológica, persiste a crise na alfabetização.

As pessoas estão sendo alfabetizadas, mas não letradas para lidarem com as novas práticas de leitura e escrita emergentes na sociedade, ou seja, aprendem a ler, mas não sabem fazer uso social da leitura para entenderem, por exemplo, uma conta de luz, ou outro registro qualquer. O estudo desse novo fenômeno constitui as teorias de “letramento”²⁶, termo que circula no meio acadêmico a partir dos anos 80 do século XX, sendo uma tradução da palavra inglesa *literacy* que significa “condição de ser letrado”, segundo Soares (2000, p. 35). Há uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler ou escrever, ser letrado. Ser letrado não é só saber ler ou escrever, mas fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita (SOARES, 2000, p. 36)²⁷.

Para Marcuschi (2001), é impossível investigar as práticas da língua centrando-se apenas no código, uma vez que estas práticas se fundam nos usos oral ou escrito que dela fazemos no dia-a-dia. Para o autor, nem a língua escrita é superior à oral, nem esta é superior àquela, ambas estão arraigadas a uma prática social presente na sociedade. Esta mesma ideia tinha Graff (1979 apud STREET, 1984) quando defendia que a escrita era mais do que uma tecnologia. Dessa forma, os estudos do letramento voltaram sua preocupação para as práticas que acionamos em torno dos textos.

Tais textos quanto ao seu aspecto formal, não passam de um mero objeto. No entanto, quando considerado o seu contexto de circulação, há uma diversidade de práticas de leitura em torno dele. Vejamos as provas, instrumentos desta pesquisa, preparadas para pessoas videntes. Das nove provas aplicadas, sete continham questões objetivas, cada uma com cinco (ou quatro) alternativas, dentre as quais uma indicava a resposta correta. Dentre as seis, duas continham questões envolvendo

²⁶ Na obra “Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada”, reedição modificada da publicação anterior “Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso”, Tfouni (2006) considera que este termo investiga não só quem é alfabetizado, mas também quem não o é.

²⁷ Sobre a diferença nestes conceitos, ver “Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada”, de Tfouni (2006), reedição modificada publicação anterior “adultos não-alfabetizados do avesso”, 1986.

cálculos (Matemática e Química). A prova de Química continha questões envolvendo cálculo e teoria, enquanto as demais não envolviam cálculo (História, Geografia, Ciências, Português, Inglês, Direito do Trabalho e Realidade Socioeconômica e Política Brasileira). As duas últimas provas continham questões discursivas, e a de Inglês, questões com preenchimento de lacunas.

Para processar a leitura de tais provas, o/a leitor/a comandava a leitura e, no momento, importavam elementos como: objetivo da leitura que era dar acesso à PC a informação escrita na prova; conhecimento do assunto (KLEIMAN, 1989), conhecimento do material a ser lido (DESCARDCECI, 1982); tempo disponível para leitura, dependendo da instituição (se for outro tipo de avaliação que não a escolar, o PNEE tem direito a uma hora adicional); formulação da resposta pela PC; e experiência do/a leitor/a com aquele tipo de trabalho.

Da maneira como tais elementos eram apropriados pelo/a leitor/a no momento de leitura das provas, desencadeavam-se várias estratégias acionadas por ele/a que eram direcionadas ao propósito comunicativo do evento: dar acesso da informação escrita à PC. Esse percurso era o responsável pela diferença no evento, o que nos levou a confirmar o fato de que a prova não se limitava a algo escrito, mas constituía um evento que, segundo Vieira (2007, p. 71):

[...] é uma unidade básica que serve a propósitos descritivos e é definida por Hymes (1986: 56) como atividades ou aspectos de atividades, que são diretamente governadas por regras ou normas de uso da fala.

Preocupado em dar uma noção do que é um evento, Hymes propôs uma grade chamada *Speaking grid* na qual dispôs os elementos constituintes do evento. Como o evento serve a propósitos e é definido por atividades ou aspectos de atividades que o/a leitor/a vai pôr em prática, podemos distribuir, em um lado da *speaking grid* proposta por Hymes (1972b apud SCHIFFRIN, 1994, p. 141-142), os elementos constituintes de um texto qualquer lido por um leitor, e, do outro lado, os elementos da prova planejada para videntes e lida por um/a leitor/a para uma PC. Dos elementos dispostos abaixo constituintes da *speaking grid*:

- 1) S – setting – circunstâncias físicas
- 2) P – Participants – falante, remetente, destinatário (interactantes)

- 3) E – ends – propósitos e objetivos
- 4) A – Act sequence – forma de mensagem e conteúdo
- 5) K – Key – tom, maneira
- 6) I – instrumentalities – canais, formas de fala
- 7) N – norms of interpretation – normas para interpretação
- 8) G – Genre – gênero, categorias textuais

Vamos utilizar: 1 (circunstâncias); 2 (participantes); 3 (propósitos) e 7 (normas de interpretação), para nossa análise.

LEITOR/A	LEDOR/A
<ul style="list-style-type: none"> 1) Leitor/a lê em qualquer lugar, de maneira que não seja necessariamente institucional; 2) Leitor/a lê para si; 3) Leitor/a lê com funções variadas; 7) Interpreta o material a ser lido a partir de seus conhecimentos prévios; 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Ledor /a lê em locais institucionais, com uma função específica; 2) Ledor/a lê para o outro/a; 3) Ledor/a lê para dar acesso à PC aquilo que está escrito; 7) Ledor/a interpreta, levando em conta normas institucionais, orientações da PC, orientações intuitivas ou nenhuma orientação; lança mão de conhecimentos prévios (linguístico, textual e de mundo).

Entendemos que o elemento 1 (circunstâncias) – sobretudo o local - é fundamental para a diferença entre leitor/a e ledor/a, pois a partir daí, decorrem: a) o fato de ler para o outro; b) o fato de ler para dar acesso à PC aquilo que está escrito no evento prova; c) o fato de ler de acordo com as normas da instituição; d) o tempo estipulado para a leitura etc. Por se tratar de uma situação de sala de aula, recorrente no espaço institucional escolar e, levando-se em consideração que não é o prédio, nem o quadro, nem as carteiras que compõem a escola como instituição social e, que segundo Garcez (2006, p. 66), é uma ação comunicativa humana que “envolve conversadores de carne e osso ocupando um espaço simultaneamente obrigado” e possibilitando situações sociais, que devem reflexivamente fazer sentido às ações de cada um (GARCEZ, 2007, p. 1), faz-se necessário examinar as ações dessas

peças lidando com as outras nas suas atividades que, em boa parte, tomam corpo em situações de fala-em-interação²⁸ (GARCEZ, 2006, p. 66).

Nessas situações, há que se observar a identidade institucional ou profissional dos participantes. Daí, Drew & Heritage (1992 apud GARCEZ, 2006, p. 67), ao estabelecerem a diferença entre uma conversa cotidiana e uma situação comunicativa de sala de aula, argumentam que “a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados”. Para enfatizar a diferença entre a conversa cotidiana e fala-em-interação institucional os autores citam três elementos, a saber:

- 1) A interação institucional admite uma orientação de pelos menos um dos interactantes para alguma meta;
- 2) Tal interação pode envolver limites particulares quanto ao que vão tratar;
- 3) A interação institucional pode associar-se a procedimentos típicos de contextos institucionais.

Garcez (2006) destaca a tarefa ou meta-fim como condição crucial para a existência da relação entre indivíduo e instituição, pois esta meta direciona um dos interactantes; impõe limites ao que vão tratar e envolve procedimentos peculiares aos contextos institucionais. A partir desses fatores, podemos perceber que o evento prova vai ser influenciado pela relação que os/as ledores/as mantêm com as instituições para as quais estão a serviço.

A consideração da prova como uma prática interlocutiva (SOARES, 1991; KLEIMAN, 2004a; 2004b; TERZI, 2001; MARCUSCHI, 2001; KOCH, 2002), ou uma fala-em-interação (GARCEZ, 2006), ou uma interação face-a-face (GOFFMAN, 1998), requer atenção a toda a situação envolvente: “quem” lê, para “quem”, em que “situação”, “como” lê e com que “objetivo”. Tais questões determinantes da situação comunicativa enquadram-se na etnografia da comunicação, a qual “constrói uma

²⁸ O autor entende como uma noção que inclui as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não (GARCEZ, 2006, p. 66).

simples estrutura integrada na qual a comunicação tem um papel central em ambos os estudos antropológicos e linguísticos” (SCHIFFRIN, 1994, p. 138).

A etnografia da comunicação teve grande impulso nos anos 60 do século passado através do estudioso Dell Hymes. Esse autor observou que os antropólogos ignoravam a linguagem como comportamento e/ou conhecimento e que, como tal, segue as regras e normas constituintes de uma cultura. Não descartando também essa ligação entre linguagem e realidade tal como está estruturada pela cultura, Goffman (1988) postula que tais normas e regras são determinantes sociais do comportamento linguístico, bem como Schiffrin (1994, p. 139) admite que o uso da linguagem em situações de fala, evento e atos ajuda a realizar as normas culturais que subjazem à maneira como agimos.

Assim, como para Schiffrin, a festa é uma situação de fala e uma conversa durante a festa é um evento de fala, diríamos que a prova (do ensino superior ou do ensino supletivo) é um evento e a leitura dela, uma situação de fala que ocorre nesse evento. Para analisar melhor a prova como um evento, no qual há várias situações de fala voltadas ao atendimento de propósitos, analisemos os itens que se seguem.

4.1.1 O/a leitor/a e a instituição

Considerando o componente “participantes”, constituinte da *speaking grid* e, “participantes ratificados”²⁹ (GOFFMAN, 1998) como necessários à realização do evento prova numa dada instituição de ensino, procuramos analisar como podem, numa situação face-a-face, lidar com o contexto no qual as palavras são faladas. Nessa análise, segundo Goffman (1998, p. 87-88):

[...] pode estar em questão uma ocasião social que envolve uma tribuna, ou evento de fala nenhum e, em qualquer um desses casos, toda a situação social, toda a imediação, deve sempre ser considerada.

Com base em toda a situação social (GOFFMAN, 1998), vejamos como o/a leitor/a respondeu questões referentes ao trabalho da leitura:

²⁹ Para Goffman (1998, p.77) participante ratificado é um participante oficial no encontro.

P - É sua função ler para PC?

LD 01 - Com ele... é... é a minha função... Mas além disso não só é minha função ler a prova. A gente tem... a gente tem um processos de digitalização dos livros de direito... A gente escaneia os livros para... para o computador dele e ele lê para ele... como programa dele lá... Outro processo é gravar apostilas que são xérox e não podem ser escaneadas.

(LD 01 – Entrevista realizada no dia 09/04/2007).

A relação de LD 01 com a instituição é conduzida por normas e regras, segundo Hymes (1972b apud SCHIFFRIN, 1994), que governam o evento. Trata-se de uma prova de Direito do Trabalho realizada no final do período letivo, cuja nota contribuiria para o professor calcular a média final do aluno e era decisiva quanto a sua aprovação ou não. Estando em jogo essa aprovação, a ledora seguia normas como ler a prova na íntegra; de forma pausada; retomando as questões uma a uma, as quais a PC ia respondendo para posterior anotações. A partir dos elementos constituintes do evento, segundo Garcez (2006), evidenciava-se, aqui, o segundo elemento da fala-em-interação que é a existência de limites quanto ao que os interactantes iam tratar (ler questão por questão, pausadamente, esperar a PC pensar e responder para posterior anotação).

Situação diferente pode ser vista em relação à leitura de uma prova de Química, realizada pela professora do ensino médio da própria disciplina, contratada pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS):

P - Como você faz o trabalho de leitura? É sua função?

LD 02 - Zuleide, o primeiro aluno... foi ele. [...] Por isto que estou... pegando o ritmo... não tem que ser muito rápido, nem muito lento [...]. Estou aprendendo com ele; Não, aqui não tem essa função. Ele é que veio nos procurar.

(LD 02 – Entrevista realizada em 23/04/07).

Percebemos que LD 02 não tinha a função de ledora, tendo ela introduzido, em um evento nunca experimentado, limites peculiares ao que estavam tratando: ler uma prova para PC. Daí, a ledora introduziu normas e regras que caracterizaram o evento, qual seja, seguiu à orientação da própria PC. Não necessitou, portanto, seguir as

normas com as quais sempre vivenciava, isto é, ler para videntes, mas exercitar a função de ledora para uma PC.

LD 03 exercia a função de ledora. Vejamos:

P - Então, é sua função ler para D? Na prova de hoje tinha uma citação e você não disse que era uma citação. Por quê?

LD 03 - Não é só ler, porque além de ler, você... você tem que estimular ele a escrever.[...]. LD 03 - Esse tema a gente já vem debatendo há muito tempo [...] a professora falou que a semana que vem a gente vai fazer uma prova, a gente já é acostumado a fazer em todo fechamento da sua matéria.

(LD 03 – Entrevista realizada no dia 18/06/07).

Como sua função era ler para PC, a necessidade de ler ou não a citação contida na prova de Realidade Sócioeconômica e Política Brasileira – “não existe país desenvolvido nem subdesenvolvido, as atitudes individuais de cada cidadão determinam o estágio de desenvolvimento de cada nação” – surgiu no momento da leitura. Isto confirma o fato de que, numa situação social, toda a mediação deve ser considerada (GARCEZ, 2006; GOFFMAN, 1988), ou seja, os interactantes já eram conhecedores de que todo fechamento da disciplina dava-se naqueles moldes. O fato de a citação referir-se à não existência de país desenvolvido e subdesenvolvido, sendo as atitudes individuais responsáveis pelo estágio de desenvolvimento de cada um, dispensou a referida leitura, pois a questão da prova solicitava que o aluno se auto avaliasse.

Vejamos, agora, as respostas de LD 04:

P - Quem indicou sua pessoa para ler a prova? É sua função?

LD 04 - Porque sou inspetor da Secretaria de Educação... então tem que vim um inspetor para acompanhar a execução do supletivo. Então...a pessoa que vem tem...que executar esse trabalho. É minha função.

(LD 04 – Entrevista realizada no dia 29/07/07).

Embora LD 04 tenha alegado ser sua função ler a prova, evidencia-se o contrário. Sua função referia-se à inspeção dos trabalhos do curso supletivo, fato que se confirmou na entrevista da LD 05, também inspetora da 3ª Região de Ensino:

P - Quem indicou sua pessoa para ler as provas de hoje? Então é sua função?

LD 05 - [...] Como...como eu tenho que participar do processo de provas porque o relatório final... tem que ter um inspetor... é obrigatório ter um um inspetor [...] Então nesse caso, por falta de um fiscal, eu estou aplicando.. a... a prova especial.Não... não é minha função.

(LD 05 – Entrevista realizada em 01/06/2008).

LD 06 também não tinha a função de ledora:

P - Quem indicou sua pessoa para ler a prova de hoje? É sua função ler provas quando tem alunos cegos?

LD 06 - Quem veio chamar foi J. e quando tem, eu leio.

(LD 06 – Entrevista realizada em 01/06/08).

Para LD 06, ler provas para PC também não era sua função, pois só o fazia quando necessário, e isto só acontecera uma única vez. Para visualizarmos melhor o que foi dito, vejamos o quadro 04 a seguir.

Sujeitos da pesquisa	Função	Exerce função diferente da de ledor/a
LD 01	Ledora	---
LD 02	---	Professora
LD 03	Ledora	---
LD 04	---	Inspetor
LD 05	---	Inspetora
LD 06	---	Professora

QUADRO 04 - Ledor/a quanto à sua função junto à instituição de ensino.

Percebemos que, dos seis sujeitos da pesquisa, apenas dois exerciam a função de leitor/a, enquanto quatro ocupavam função diversificada. Pelos dados analisados, podemos afirmar que a função de leitor/a junto às PC de nossa pesquisa, não constitui uma função digna de atenção por parte das autoridades educacionais da região. Esse procedimento pode ser interpretado como uma demonstração de descaso em relação à escolaridade das PC.

Dando continuidade a nosso estudo, analisemos as estratégias por eles/as utilizadas, ao darem acesso à PC a informação escrita na prova.

4.1.2 O/a leitor/a e as estratégias de leitura utilizadas

Neste item, apresentamos como os/as leitores/as leram algumas questões das provas, seguindo estratégias diversificadas: decodificando, acionando conhecimentos prévios da PC. LD 01 lia questão por questão da prova de Direito do Trabalho e a PC escolheu questão 3 para responder:

LD 01 - Diferencie o empregado do trabalhador autônomo.

PC 01 - Vamos prá questão 3...pra questão 3 “Diferencie o empregado do trabalhador autônomo”.

LD 01 - Vamos pra questão 3 “Diferencie... o empregado do trabalhador autônomo”.

LD 01 - Discorra sobre o contrato de trabalho por prazo determinado previsto na lei 9.601/98...

(LD 01 – Prova de Direito do Trabalho, em 09/04/2007).

Nessa questão, a leitora corrigiu o ano de publicação da lei grafado incorretamente – ano de 97. Considerando que a prova é um evento de avaliação dos conhecimentos da PC referente à área de Direito, um erro de informação no comando das questões poderá acarretar prejuízo em sua avaliação. O fato de LD 01 conhecer o assunto em questão e ter corrigido a falha contribui para que esse prejuízo não

ocorra. Dessa forma, podemos afirmar quão necessário se torna, à escolha ou ao preparo do/a leitor/a, o critério do conhecimento do assunto envolvido na questão para perceber erros existentes, evitando prejuízos à PC.

Apresentação da questão 5 da prova de Química:

5) Meio litro de solução de soda Caustica (NaOH) foi preparada usando – se 20 g de NaOH. Sabendo-se que a massa molar de soda caustica $M = 40\text{g/mol}$. A sua concentração molar é:

- a) 1,5 mol/L
- b) 2,0 mol/L
- c) 2,5 mol/L
- d) 0,5 mol/L
- e) 1,0 mol/L

LD 02 - Olha...essa daqui equivale a solução...você vai usar a fórmula de concentração....Qual a fórmula de concentração? Lembra?... Concentração... é a relação entre massa e volume.... Como é que faz essa relação?

PC 02 - Massa e volume...M... é massa, né? Mais volume"

LD 02 - Espere... não...

PC 02 - Sobre volume

LD 02 - M...qual a unidade da M? Da massa? O peso da gente?... Como é que coloca a unidade de peso da gente? Como é que coloca a unidade de peso da gente?

PC 02 - gramas

LD 02 - Ahan... e o volume é qual unidade?... olhe... preste atenção... meio litro de solução... meio litro é o quê?

PC 02 - É... o volume.

LD 02 - Volume...de solução de soda cáustica que é NaOH...certo? foi preparada, usando-se vinte gramas de NaOH...20 gramas é o quê?

PC 02 - 20 gramas...é a massa.

LD 02 - Certo! Então... aqui a massa... 20 gramas. Sabendo-se que a massa molar de soda cáustica... é menor do que mols, a sua concentração é...certo? Então, vamos fazer o cálculo. Vou usar qual fórmula?

PC 02 - De grama.

LD 02 - Qual a sua concentração? Vou colocar aqui, qual a massa... 20 qual o número aí é 20, dividido pelo volume... 0,50, é 20 dividido por 0,50, dá 4,4 não peraí é 20 dividido por 0,50 é 0,4, é 0,4, eu disse ... 4 mas quais as alternativas que tem aí... peraí que eu te digo... a alternativa não tem, deve ter sido erro de digitação, mas a gente coloca a resposta.

(LD 02 - Prova de Química, em 23/04/07).

Na resolução da questão, essa ledora percebeu que a resposta correta (número 4) não figurava entre as alternativas apontadas. Por ser conhecedora do assunto e professora da disciplina, LD 02 procedeu à correção através do acréscimo da alternativa adequada.

LD 03 leu questão única da prova de Realidade Sócioeconômica e Política Brasileira:

LD 03 - Ao iniciar o estudo sobre a Realidade Sócio-econômica e Política Brasileira... meu nível de conhecimento sobre o assunto, numa escala de 05 a 10... colocando-me no limite inferior da escala, posso afirmar que evolui para 6, 7, 8, 9, 10... (assinale qual seu nível hoje)... e explique as razões de sua avaliação.

LD 03 - Desde que a gente aprendeu... se lembra?... do início da matéria dela desde o crescimento demográfico... até o último que a gente aprendeu... como questões de desenvolvimento no Brasil... como o Brasil se recuperou da crise....

PC 03 - Coloque 'oito'.

LD 03 - A questão pede que você explique suas razões.

(LD – 03 – Prova de Realidade Socioeconômica e Política Brasileira, em 18/06/07).

LD 04 lia cada questão de Matemática e, sempre que possível, informava o seu conteúdo, mudando, quando possível, a metalinguagem, como pode ser visto na questão 3 da prova de Matemática:

3 – Resolva a seguinte adição algébrica $(-50) + (-100) + (+20) - (-100) + (-1)$
a) -31 b) 42 c) -16 d) 0

LD 04 - Resolva a seguinte expressão algébrica... tá certo? A questão... diz: Abre parênteses menos 50 fecha parênteses, certo? Tá entre parênteses menos 50 mais... abre parênteses menos 100... fecha parênteses mais... 20... menos abre parênteses... menos 100 fecha... parênteses, aí tem mais... aí abre parênteses menos 1... aí fecha parênteses... entendeu? Olhe...isso é uma uma adição algébrica... ou seja...você vai somar essas parcelas sempre considerando os sinais... tá certo?... Você tem menos 50 entre parênteses, aí a operação mais... menos cem entre parênteses, aí tem mais 20 entre parênteses... aí tem menos menos 100 entre parênteses aí tem mais... menos 1 entre parênteses. Alternativas...quer ouvir as alternativas agora? A(-31) ... 15b(42)... c(-16...d(0).

(LD 04 - Prova de Matemática, em 29/07/07).

Na questão 17, LD 04 procedeu à correção de sua própria leitura ao ter dito 'Menos de 10% ':

17 - 10 % de 100 corresponde a :

- a) 20 b) 30 c) 60 d) 10

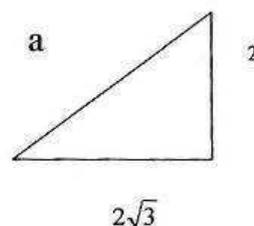
LD 04 - Menos 10% de cem...corresponde a... perafá... 10% de 100 corresponde a:... letra a "20"...letra b "30"... letra c "60"... letra d "10

(LD 04 - prova de matemática em 29/07/07).

Na questão 20, LD 04 a lia, fazendo uso da metalinguagem matemática, consciente de que era necessário informar os lados constituintes do triângulo, tendo um deles o símbolo de raiz quadrada:

20 - Aplicando o teorema de Pitágoras, calcule o valor de a:

- a) 0
b) 2
c) 4
d) 10



LD 04 - Aplicando o teorema de Pitágoras calcule o valor... aí tem um triângulo, certo? Que um lado é A, o outro lado é 2... e o outro 2 raiz de três... ele quer que você aplique o teorema de Pitágoras para calcular o valor, o valor de A, certo? Aplicando o teorema de Pitágoras, calcule o valor de A: letra a é "0"... letra b é "2", letra c é "4" e letra d é "10".

(LD 04 - Prova de Matemática, em 29/07/07).

LD 02, LD 03 e LD 04 apresentaram uma característica unânime (comentada mais na frente), ou seja, ao lerem a questão, não a repetiam de maneira decodificada, mas tentavam, no momento da leitura, envolver a PC de uma maneira mais adequada para a resolução, o que não acontecia com LD 05 ao decodificar as questões 5 e 8 das provas de português e ciências, respectivamente:

5 – Todas as palavras estão grafadas corretamente em:
(a) Venus /têxtil /paleta /taxi (b)carretéis /índio /hínfens /atrás (c)juriti/ apto /âmbar /almoço
(d)chapéu/ rainha/ Bangú/ fóssil (e)peru / Parati/ bátil/ cêgo

LD 05 -Todas as palavras... estão... grafadas... corretamente em...:
(A)... Vênus, têxtil, paleta, táxi, essa aí foi a letra "a", "b"... carretéis, índio, hínfens, atrás... letra "c" juriti, apto, âmbar, ambar, almoço... "d"chapéu, rainha, Bangu, fóssil... (e) peru, Parati, barril, cego; Todas as palavras estão grafadas... corretamente em: "a" Vênus, têxtil, paletó...táxi, "b" carretéis, índio, hínfens, atrás..."c" juriti, apto... âmbar, ambar, almoço... "d"chapéu, rainha, Bangu, fóssil, "e"peru, Parati, barril, cego.

(LD 05 – Prova de Português, em 01/06/08).

8 – Placenta e glândulas mamárias são características de qual grupo?
(a) aves (b) peixes (c) répteis (d) anfíbios (e) mamíferos

LD 05 - Placenta... é glândula mamária são características... de qual grupo? (a)aves,(b)peixes, (c)répteis, (d)anfíbios e (e)mamíferos... repito? Plaqueta... plaqueta e glândulas 4mamárias... plaquetas e glândulas mamárias... são características de qual grupo?... de aves, de peixes, de répteis, de anfíbios ou de mamíferos?

PC 05 - É a "d"?

LD 05 - Repito?... Plaquetas e glândulas mamárias... são características de qual grupo?...

PC 05 - Aves?...

LD 05 - Peixes?..

PC 05 - Répteis?...

LD 05 - Anfíbios e mamíferos. ..

PC 05 - Anfíbios e mamíferos.

(LD 05 – Prova de Ciências, em 01/06/08).

Já LD 06, ao mesmo tempo em que decodificava a questão 06 da prova de Inglês que especificava o conteúdo com que a PC 05 ia preencher as lacunas, esta, por iniciativa própria, respondia. Tal procedimento não se repetiu com relação a questão 10 abaixo que também envolvia preenchimento de lacuna:

6) Complete com o present tense do verbo to be :They -----, He----- You ----- I.....
(A) is, are, is are (b) is, is, is , is (c) are, is, are, am (d) are, are, are, am (e) NDR

LD 06 - Complete com o present tense... do verbo to be... they... você completa.... he... completa, you... completa... I... completa...

PC 05 - Are...

LD 06 - He...

PC 05 - Is...

LD 06 - you...

PC 05 - Are...

LD 06 - I...

PC 05 - Am.

10- Dê a Sequência : January-----April-----, Monday-----, Friday-----

- (A) February, May. / Tuesday, Saturday (b) August, September. / Sunday, Thursday
 (c) June, July. / Wednesday, Tuesday (d) October, November. / Thursday, Sunday
 (e) NDR

LD 06 - Dê a sequência...January?... dê a sequência... April... Monday ... Friday... Repetindo... dê a sequência... você vai dizer o seguinte... certo?January?...

PC 05 - Ah, não professora, essa daí não dá...

LD 06 - Essa não dá, esse é o quesito 10... Então você vai dizer aqui a letra “a”... January... aí tem aqui January... April... Monday... Friday...”

(LD 06 - Prova de Inglês, em 01/06/08).

	Decodificação	Repetição	Acionamento do Conhecimento Prévio	Correção	Metalinguagem
LD 01	X	X		X	
LD 02		X	X	X	X
LD 03		X	X		X
LD 04		X	X	X	X
LD 05	X	X			
LD 06	X	X			

QUADRO 05 – Estratégias de leitura utilizadas pelos/as leitores/as durante a leitura das provas:

Observando o quadro 05 acima, depreendemos que a estratégia mais utilizada pelos/as leitores/as é a repetição (100%), enquanto outros tipos são acionados de forma diversificada: leitores que decodificam (50%), ou seja, lêem de forma linear, não lançam mão da estratégia de mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, nem a metalinguagem, para possibilitar-lhes uma leitura mais pertinente. A leitura dá-

se de forma ascendente, ou seja, tais leitoras detêm-se no input visual, sintetizando das partes menores para obterem o significado do todo (KATO, 1999). Este tipo de processamento de leitura, segundo Kato (1999.), não faz uso das informações não-visuais e nem parte da função do texto para a forma.

Além disso, percebemos que LD 02 e LD 04 utilizam todas as estratégias, exceto a decodificação. Considerando que ambos são graduados na área das ciências exatas (Química e Matemática), que lidam com outras linguagens, além da representada pela língua portuguesa, esse fato pode contribuir para a sua versatilidade em usar outras estratégias. Liam com pausas em palavras-chave, às vezes repetindo-as, às vezes, usando marcadores conversacionais³⁰ (“tá certo?”, “lembra?” “preste atenção”, “qual a fórmula disso, daquilo”), de maneira que envolvessem a PC e inibissem os momentos de silêncio existentes na leitura realizada por outros/as leitores/as.

Tais leitores/as não processavam a leitura aos moldes de um leitor não proficiente voltado a uma leitura ascendente. Pelo contrário, partiam da informação visual (input visual) para detectarem o não visual, – usavam os processos ascendente e descendente de forma complementar (KATO, 1999) - ou seja, percebiam que a PC não estava compreendendo, fazendo-se necessário uma mudança na estratégia. Dessa forma, voltavam ao texto e, ao mesmo tempo, extrapolavam o texto em busca da estratégia mais adequada.

A importância do acionamento do conhecimento prévio na compreensão do texto é tão evidente que Kleiman (1989, p. 13) o classifica em: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo. LD 02, LD 03 e LD 04 tinham o conhecimento linguístico, por isto entendiam a matéria a ser lida, bem como usavam a metalinguagem (conheciam os símbolos químicos, os matemáticos – abre e fecha parênteses, está contido, não está contido, raiz quadrada). Esse grupo de leitor foi o que melhor atendeu às PC.

Esses leitores/as que procederam a correções nas provas lidas, correspondem justamente àqueles/as que conhecem os assuntos delas. Tais leitores/as ao lerem e repetirem, percebiam as incorreções, corrigindo-as. No entanto, isto não foi viabilizado por LD 05, desconhecadora de três assuntos dos quatro que lera (português, ciências e história). No caso dessa leitora, a repetição como foi mostrado, ao invés de

³⁰ Ver obra completa de Santiago (2008) sobre marcadores conversacionais interferindo no texto oral do professor.

aproximar a PC da resposta correta, a distanciava em função do automatismo centrado na decodificação.

Assim, é possível afirmar que, para o exercício da função de leitor/a, não basta ser leitor, mas ser também preparado para essa atividade, já que o/a leitor/a terá de verbalizar, no evento prova, informações que os videntes percebem, sem, necessariamente, precisarem explicitá-las oralmente.

4.1.3 Relações entre o fato de ser leitor/a com normas de interpretação (componente nº. 7 da speaking grid) e as estratégias de leitura utilizadas

Associando o fato de ser leitor/a ou não com o componente 7º da grade de fala proposta por Hymes (1972b, apud SCHIFFRIN, 1994, p. 141-142), e as estratégias utilizadas, percebemos que os/as leitores/as destituídos/as de uma orientação pedagógica adequada na leitura da prova elaborada para vidente e lida para PC, buscavam-na em várias fontes. Tais leitores/as tanto buscavam auxílio no conhecimento do assunto como tentavam ser animadores no sentido atribuído por Goffman (1988), encaixando-se no momento de ler as questões, dando-lhes um tom de relato, o que os levava a uma mudança de *footing*. Procuravam também mudar de enquadre³¹ (TANNEN; WALLAT, 1988), além de seguir orientações ou da FUNAD, ou da intuição, ou extras ou nenhuma orientação. Isto nos levou a detectar as categorias A, B e C de leitores/as abaixo relacionadas.

A) Ledor/a conhecedor/a do assunto, não animador(a) e seguidor(a) das orientações da FUNAD e da intuição

LD 01 e LD 06, que conheciam o assunto da provas (LD 01 pertencia à mesma turma do curso de direito da PC 01, e LD 02 cursava letras, habilitação língua inglesa), para processarem a leitura, seguiram as normas da FUNAD (LD 01) e as da sua intuição (LD 06). LD 01 não era autorizada a parafrasear a pergunta de modo que a PC se sentisse apta a dar uma resposta adequada. Colocando-se como alguém que

³¹ Segundo Tannen e Wallat (1988), remete a tudo o que compõe a situação comunicativa inclusive os registros linguísticos utilizados para diferentes clientelas.

comandava a leitura numa instituição que ela representava, LD 06 direcionava a PC à tarefa-fim de lhe dar acesso ao que estava escrito, e isto envolvia limites entre LD/PC quanto ao que iam tratar (Garcez, 2007).

A interação institucional, portanto, associava-se a procedimentos típicos de contextos institucionais. Os resultados da prova de reposição que estava sendo lida iam ser decisivos para aprovação ou não da PC. Esses procedimentos marcavam a interação, o que levava LD 01 a decodificar. Vejamos como se deu a leitura da questão 5 da prova de Direito do Trabalho:

PC 01 - Vamos pra outra questão.

LD 01 - Pra quinta questão: Explique a teoria da solidariedade... ativa.

PC 01 - A hora mais uma vez... pra eu me policiar.

LD 01 - A questão?

PC 01 - A hora....

LD - São cinco pras nove.

PC 01 - Dê mais uma lida.

LD 01 - Certo. Explique a teoria da solidariedade ativa.

(LD 01 - Prova de Direito do Trabalho, em 09/04/07)

A decodificação não instigava LD a mudar de *footing*, ou seja, seu alinhamento diante da PC, dando à questão uma forma de relato, ou mesmo mudando de enquadre, situando a PC no assunto “leis trabalhistas”. Conhecedora do assunto, LD 01 procedeu a uma correção³² no número da lei (o que já foi dito). Ficou evidente que, num evento de prova para PC, não bastava à/ao leitor/a seguir só as orientações da instituição, mas aliar a estas orientações, habilidades peculiares a de um/a leitor/a proficiente que, para a compreensão do texto, recorre aos conhecimentos linguístico, textual e de mundo (KLEIMAN, 1989).

³² Tal correção deu-se logo que LD 01 recebeu a prova do professor da disciplina, antes mesmo de começar a filmagem da referida prova.

LD 06 também conhecia o assunto, no entanto decodificava. LD 06 não exercia a função de ledora, mas de professora da instituição. Lia para alunos ditos 'normais', (videntes), não significando isto dizer que sabia ler uma prova para PC, a exemplo da questão 10 da prova de Inglês em que LD 06 não mencionava os espaços em branco:

10- Dê a Sequência : January-----April-----, Monday-----, Friday-----
→ (A) February, May. / Tuesday, Saturday (b) August, September . / Sunday ,Thursday
(c) June, July./ Wednesday, Tuesday (d) October , November./ Thursday, Sunday
(e) NDR

A lei garante ao professor da rede regular de ensino apoio de um profissional especializado para, junto dele/a, atender às necessidades da PC na escola regular (CAIADO, 2004).

LD 06 não recebeu orientação para ler a prova e, insegura quanto ao que ia executar naquele momento, ou seja, quanto aos limites naquilo que ia tratar, segundo Drew e Heritage (1992 apud GARCEZ, 2006), seguiu as normas da intuição. Isso nos revelou o quanto o/a leitor/anão sabia, ao certo, quais eram as orientações peculiares à tal função. Desinformado/a da sua função, o/a leitor/a poderia incorrer numa postura caritativa ou de piedade (CARVALHO, 2004; BRASIL, 2004). Quais foram, portanto, as orientações da intuição que LD 06 seguiu ao ter lido a questão 10 da prova de Inglês?

Considerando que a PC não estava, obviamente, vendo a organização da questão 10, incluindo lacunas para serem preenchidas, e que o enunciado dessa questão é falho, pois não explicitava a ação que o aluno devia realizar (no caso, completar as lacunas com os nomes de dois meses e de dois dias em inglês seguindo a sequência cronológica), LD 06 não contribuiu para com a PC, ao não expor essas informações cruciais para que PC pudesse dar sua resposta. Ou seja, não houve mudança de *footing*, nem de enquadre, que possibilitasse à PC acionar seus conhecimentos prévios e propor sua resposta. Percebemos que LD 06 não atentou para toda a situação que deveria ser considerada, segundo Goffman (1998, p. 86),

B) Ledores/as conhecedores/as do assunto, animadores/as e seguidores/as de orientações extras

LD 02 não exercia a função de ledora, mas de professora da disciplina de Química do CEJAS. Por falta de orientações do CEJAS quanto ao atendimento a PNEE, resolveu, no momento, seguir orientações da própria PC. Nisso se evidenciou que o professor não está preparado para receber PC na escola regular, necessitando de um apoio que, para a LDB 9.394/96, é o professor com especialização adequada em nível médio ou superior voltado ao atendimento especializado à PC.

Daí, a importância do/a leitor/a com especialização adequada voltada à leitura de prova para PC. Além de ter seguido orientações da PC, seguiu as do conhecimento do assunto que possibilitou o acionamento do conhecimento prévio³³ da PC: a efetuação de contas matemáticas nas questões de cálculo, bem como o conhecimento dos símbolos químicos. LD 02 também utilizou a estratégia da correção de questão ao perceber que, nas alternativas indicadas, não havia a que correspondia à correta.

LD 03 exercia a função de ledora da PC e o evento prova era-lhe algo mais ou menos previsto, uma vez que aquele tipo de prova final já constituía um hábito da professora da disciplina. LD 03 seguia as orientações da própria professora, bem como orientações de cunho do conhecimento do assunto que também provinha da referida disciplina. O conhecimento do assunto instigava LD a mudar o *footing* no momento em usou a forma de relato, dizendo que a questão pedia que explicasse as razões de sua escolha; e a mudar de enquadre, ou seja, LD 03 enquadrava a PC naqueles assuntos estudados referente à situação do Brasil, de sua recuperação da crise etc. Nisto evidencia-se que a LD 03 acionava o conhecimento prévio da PC.

LD 04 ocupava uma função diversa da de leitor, qual seja a de inspetor graduado em matemática para inspecionar os exames do supletivo. Para exercer tal função sequer havia recebido orientação a não ser a de deixar a PC o mais natural possível. Como tal orientação não explicitava a ação que devia seguir, lançou mão do acionamento do conhecimento prévio da PC (momento em que usava marcadores conversacionais, ou dava ênfase a palavras-chave). Além de ter acionado o conhecimento prévio da PC, procedeu também à correção da questão 17 apresentada

³³ Diante da necessidade de material didático destinado a programas educativos de jovens e adultos que atendessem às necessidades deles, Vóvio (2001) elaborou a coleção “Viver e aprender”. Um dos aspectos considerados pela autora é que os materiais didáticos impõem limites à prática pedagógica. Este limite refere-se “ao fato de as atividades previamente elaboradas nesses materiais não possibilitarem, por um lado, a expressão dos conhecimentos prévios dos alunos, impedindo aprendizagens significativas para esse grupo (...)” (VÓLVIO, 2001, p. 127).

anteriormente. Em decorrência do conhecimento do assunto, recorreu também ao conhecimento do vocabulário³⁴ e dos símbolos matemáticos, a exemplo de raiz quadrada. Como recorria aos conhecimentos próprios e não orientações pedagógicas para a função de leitor, LD 04 desabafou:

LD 04 - “Imagine... se se eu não conhecesse o assunto, como iria ler essa prova?”

(LD 04 - prova de matemática, em 29/07/07).

LD 04 atentou para tudo o que envolveu o evento, no dizer de Hymes (1986 apud VIEIRA, 2007, p. 71), atividades ou aspectos de atividades, que são diretamente governadas por regras. LD acionou as práticas letradas da disciplina matemática no evento em questão, tendo isto o estimulado a ter mudado o *footing*, ou seja, seu alinhamento diante da PC, quando tornou a questão um relato (“a questão diz ‘abre parênteses, fecha parênteses’”), ou mesmo ter mudado o enquadre em que estava a PC, tendo-o colocado diante de uma “expressão algébrica”, ao invés de uma “adição algébrica”.

C) Ledor/a não conhecedor/a do assunto, nem animador/a e seguidor/a de orientações referentes às suas experiências

Nessa categoria de leitores, inserimos a leitora 05 que exercia função diferente da de leitora, qual seja a de inspetora que ia inspecionar os exames do supletivo. LD 05 assumiu essa função por falta de um profissional adequado a ela. LD não recebeu orientação para ler as provas e sequer havia tomado conhecimento de que havia PC inscrita nos exames. Sem orientação pedagógica, seguiu orientações próprias decorrentes das várias provas lidas para PC. Como LD 05 leu quatro conteúdos diferentes - seguindo orientações das próprias experiências - dos quais desconhecia três, recorreu às estratégias da decodificação e da repetição.

O desconhecimento do assunto inibia a LD 05 a mudar o *footing*, ou seja, ela não se alinhava diante da PC como alguém encaixado, utilizando um verbo discendi para tornar a questão um relato, ou mesmo mudar de enquadre, situando a PC nos

³⁴Conhecimento do vocabulário faz parte do conhecimento linguístico, um dos conhecimentos necessários à compreensão do texto (KOCH, 2002; KLEIMAN, 1989; BEZERRA, 1999; CRUZ, 2004).

assuntos envolvidos nas questões. Para ilustrar o que dissemos, vejamos o prejuízo advindo à PC em virtude de à leitura da questão 5 da prova de ciências faltar o conhecimento do assunto de ciências, conforme exemplo abaixo:

5 – Qual das substâncias abaixo não é uma base?
(a)LiOH . (b)NaOH (c)H Cl (d)K OH (e)ndra

LD 05 - Qual das substâncias abaixo não é uma base?...Sei...sei nem ler esse negócio aqui. Isso é LIOH, é? Como é que é? Faz tanto tempo que estudei que não trabalho mais com essas coisas...LIOH “b” NaOH, “c” HCl, “d” KOH “, “e”ndra. Olhe... qual das substâncias abaixo não é uma base? LIOH, “b”NaOH ,“c” HCl “d” ,KOH , “e” ndra”.

(LD 05 – Prova de Ciências, em 01/06/2005).

Concluindo, entendemos que a função do/a leitor/a não se confunde com a de leitor/a e que, levando-se em consideração a literatura didática, leitor/a viria no lugar do professor que constitui um dos três elementos básicos da didática (aluno, professor e conteúdo). Sendo um elemento da didática, ele/a necessita de capacitação didático-pedagógica para que reflita o tipo de educação para a qual está a serviço: transformadora ou conservadora.

5 AS PRÁTICAS DE LEITURA DA SOCIEDADE: DAS SIGNIFICATIVAS ÀS INSIGNIFICATIVAS

Nosso objetivo neste capítulo é, em primeiro lugar, mostrar o conceito predominante de leitura/leitor/a entre as PC, e que este conceito, um pouco restrito, faz jus a alguém que não recebe informação pelo canal visual. Em segundo lugar, partindo dos elementos significativos, ou seja, das práticas de leitura das PC que já nos são conhecidas - práticas significativas - (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995;

ROJO, 1995; HAMILTON, 2000; BARTON; HAMILTON, 2000; MAGALHÃES, 2001; TERZI, 2001; GUEDES PINTO, 2001; SIGNORINI, 2001), estendermo-nos para os elementos insignificativos (práticas insignificativas) apontados tanto por ledores/as quanto por PC nas suas entrevistas, no intuito de ampliarmos o conceito desse/a ledor/a em direção a uma leitura como marca de pertença a grupos.

5.1 PRÁTICA DE LEITURA ESCOLAR

A prática de leitura escolar volta-se para o estudo da língua pela própria língua sem atentar para os propósitos sociais a que serve, limitando-se à repetição do discurso do professor. Rojo (1995) analisou o letramento escolar, mostrando ser um discurso monovocalizado, ou seja, trata-se do discurso do professor sendo ventrilocado pelos alunos, o que consolida apenas “um tipo de prática social de letramento [...] que desenvolve algumas capacidades e não outras” (ROJO, 1995, p. 235).

Esse discurso fez-se presente nos comentários desfavoráveis produzidos por professores e acadêmicos apresentados por Signorini (2001) quando avaliaram o texto do jovem leigo endereçado a um funcionário da FUNAI, solicitando a este o empréstimo de uma quantia de dinheiro para liquidação de uma dívida. Segundo a autora, a maioria dos comentaristas não atentou para o uso da linguagem ao fim específico de persuadir o chefe a emprestar a quantia solicitada, deixando transparecer “argumentos apoiados em conceitos e valores tradicionais de letramento escolar acadêmico” (SIGNORINI, 2001, p. 103), voltados para a arte de escrever bem. Essa visão ainda perdura no espaço escolar.

Essa ideia de leitura associada a um uso autônomo constitui a maneira de ler de uma das professoras alfabetizadoras pesquisadas por Guedes Pinto (2001), quando mostrou que ainda há aquela que tenta romper com a ideologia escolar, mas a reproduz. Como a influência da leitura escolar se perpetua, vejamos o que as PC disseram sobre leitura por ocasião da entrevista feita por nós com elas:

P - A Ledora soube ler?

PC 01 - Soube sim... Até pela experiência... né que ela já, já foram... inúmeras provas... O trabalho do ledor... muitas vezes... parece ser... uma função tanto quanto complexa... mas não é. Consiste em fazer uma leitura... compreensível... clara... para que o portador de deficiência possa... ter total compreensão... da indagação para fazer a resposta.

P - Como você define essa compreensão clara e o ledor ler de forma clara?

PC 01 - Veja bem..., quando me refiro à... leitura clara... é uma leitura objetiva, de forma segura... sem gaguejar... ler com pontuação... com segurança.

(PC 01 - Entrevista realizada em 09/04/07).

P - Mas, por exemplo, que recurso ela utiliza na leitura que faz com que você entenda, compreenda e identifique a questão correta?

PC 02 - No caso dela... eu estudei antes e ela só tirou umas dúvidas... ela lendo a prova... de uma forma bem clara... eu vim entender o que ela queria.

P - Como é essa forma correta, continuo a insistir.

PC 02 - Certo. É... porque é até difícil eu explicar com minhas palavras... mas no caso do Português.... Português existe ponto, vírgula para... ficar mais clara aquela leitura. No caso quando ela ia me perguntando... como ela me perguntava assim... eu ia entendendo.

(PC 02 – entrevista realizada em 23/04/07).

P - Eu ainda não entendi o que é a leitura segura, consistente, ampla. O que se espera de aluno que tem o ensino médio?

PC 03 - Uma leitura mais... transparente... uma leitura que você entende... o que realmente... quer repassar... porque o aluno em si... por exemplo... ele o DV ele requer de uma pessoa que ela leia e tenha preparação para isso.

P - Que preparação?

PC 03 - De leitura.

P - Quais?

PC 03 - Que, por exemplo, que seja um ledor... praticante... pratique a leitura.

P - O que da leitura? O que ele vai praticar?

PC 03 - A gramática... principalmente a gramática.

P - Saber ler é praticar a pontuação?

PC 03 - Isso... isso... Vamos dizer... assim que você vai ler... uma uma frase prá mim, e lê uma frase corrida... esquece esquece que tem vírgula, reticência, a gente que que é portador de deficiência visual... a gente precisa identificar esses pontos. Como vou fazer uma redação se... se eu não sei onde é... é a pontuação?

(PC 03 – entrevista realizada em 18/06/07).

P - Que comparação você faz entre esse último leitor e os anteriores?

PC 04 - Se for... pegar a fundo... não tem comparação entre... leitor anterior e o M... porque M. me fez se sentir seguro... em todos os momentos.

P - Você acha que ele leu bem?

PC 04 - Leu... bem.

P - O que é esse ler bem?

PC 04 - Passa segurança... pro cara..., não gaguejar quando tiver lendo... Faz a pergunta direitinho... sem dizer “deixe eu... ver se realmente é isso?

(PC 04 - Entrevista realizada em 29/07/07).

PC 05 referente a LD 05:

P - Já teve outras ocasiões em que outros leitores leram para você?

PC 05 - Já.

P - Você achou diferença entre os leitores de hoje e os leitores que leram no Sesi?

PC 05 - Teve diferença porque lá cada disciplina inglês era a professora de inglês mesmo, a de português era a professora de português mesmo e aqui era pra todas, só mudou inglês .

PC 05 referente a LD 06:

P- A ledora de inglês leu bem?

PC 05 -Leu... No início tava um pouquinho enrolada... mas depois ela melhorou a pronúncia e eu entendi melhor.

P - Porque você acha que ela melhorou?

PC 05 - Começou a falar mais claro, devagar, mudou o discurso e eu entendi.

(PC 05 – Entrevista realizada em 01/06/08).

Para visualisarmos melhor, resumimos, em um quadro, os elementos a partir dos quais as PC produzem o sentido e as idéias que têm sobre leitura e sobre ledor/ledor/a.

PC	Produção de sentido	Idéia sobre leitura	Idéia sobre ledor/a	Conceito de leitura/ de ledor/a
01	-A partir do texto	-Pontuação -Articulação das palavras	-Que pontua -Articula bem as palavras	-Leitura como avaliação que consiste numa articulação adequada das palavras com respeito às pausas e ao ritmo do texto, sem titubeio -Aquele que ao ler, articula adequadamente as palavras; respeita às pausas, ao ritmo do texto; aquele que não titubeia
02	-A partir do texto -A partir de inferência	-Pontuação -Articulação das palavras -Conhecimento do assunto	-Que pontua -Articula bem as palavras -Aquele que infere	
03	-A partir do texto	-Pontuação -Articulação das palavras -Crença num grau de leitura	-Que pontua -Articula bem as palavras -Que tem um grau de leitura	
04	-A partir do texto	-Normas de leitura	-Obedece às normas de leitura	
05	-A partir do texto	-Normas de leitura	-Obedece às normas de leitura	

QUADRO 06 – Elementos básicos para a produção de sentido, ideias sobre leitura e ledor/a

Diante do quadro 06, percebemos que as PC 01, 02 e 03 pautaram-se numa concepção de leitura como avaliação na qual está em jogo, segundo Kleiman (2004b,

p. 21), o aferimento da capacidade de leitura voltada à forma, à pronúncia, a aspectos que deviam ser atendidos quando da leitura em voz alta. Tal capacidade limitava-se exclusivamente à oral, ou seja, à oralização do texto “prova”. PC 02 acrescentou que, para o processamento da leitura, tornava-se importante também o conhecimento do assunto que se traduz como a informação não visual (In V) no dizer de Fulgêncio e Liberato (2003, p. 14):

Além do conhecimento da língua, outros tipos de InV são igualmente importantes na leitura. Por exemplo, o conhecimento sobre o assunto de que trata o texto. É possível que um leitor não consiga ler um texto que, embora escrito numa língua que ele domina, trate de um assunto sobre o qual ele não tem informações.

PC 03 acrescentou a necessidade de o/a leitor/a ser detentor de um grau de leitura para, durante a leitura, indicar as vírgulas, reticências etc.

Para essas PC, leitor/a é aquele/a que lê, obedecendo às normas de leitura, indicando vírgulas, pontos, reticência etc, ou seja, é aquele/a que se posiciona diante do texto, sabendo dele extrair seu significado. Diferentemente das crianças pesquisadas por Terzi (2001) que usavam a estratégia escolar de localização de repostas no texto, sem entenderem o que estavam copiando, o/a leitor/a que consegue marcar a pontuação, envolve-se com aquilo que está lendo. Uma das condições para o envolvimento com o que estamos lendo é ter o conhecimento do assunto.

Entendemos que isto ainda não é tudo. Conhecer o assunto não é suficiente para ler uma prova de vidente para PC. Magalhães (2001) defende os saberes necessários ao professor e, aqui, eu acrescentaria ao/a leitor/a, como sendo três: conhecimento declarativo, procedimental e condicional. O declarativo refere-se ao conhecimento teórico, ou seja, àquilo que nós sabemos; o procedimental à forma como o professor põe em prática os seus conhecimentos; e o condicional ao momento mais adequado para agir de determinada maneira. Não basta saber “o que” dizer, mas saber como dizer o que queremos a quem e em que ocasião. Este primeiro conhecimento desconectado dos outros, faz-nos pensar nas qualidades peculiares à escrita.

Tais qualidades retomadas por Rojo (1995 apud KLEIMAN, 1995) são: a) a escrita constitui um produto autônomo com funcionamento lógico interno ao texto; b) a escrita difere da comunicação oral por esta ser presa ao contexto; c) como a escrita é

independente do contexto o que aponta para uma correlação entre funcionamento regido pela lógica e pela racionalidade, haveria correlações entre desenvolvimento cognitivo ou progresso social; e d) como a escrita é detentora de “poderes” e qualidades intrínsecos, eles são atribuídos a pessoas que a possuem.

A partir dessas qualidades, a oralidade no que se refere à linguagem não é considerada, haja vista estar ligada diretamente a sua função interpessoal (JUNG, 2000). Tal função exige correlação com o contexto, o que contraria a autonomia da leitura e da escrita que as torna um produto acabado. Esta autonomia é preservada na escola, prescindindo-se as práticas orais individuais que cada criança traz do seu contexto. Ela é evidenciada em pesquisa realizada por Greenfield (1972 apud STREET, 1984) com três grupos diferentes de crianças: não escolarizadas, do bosque e da capital do Senegal, Dakar.

Examinando a formação dos conceitos elaborada por estas crianças, a autora solicitava-lhes que colocassem juntas figuras ou objetos em uma ordem que fosse mais semelhante e explicassem os motivos para suas escolhas. Segundo Street (1984, p.22), a autora chegou a conclusões assustadoras de que as crianças não-escolarizadas não distinguem seu pensamento ou afirmação sobre a coisa nela mesma, dando a entender que não tinham consciência própria³⁵.

Esse trabalho escolar autônomo sem conexão nenhuma com o que tais crianças pensam pode levá-las a não atenderem ao padrão exigido pela escola. Da mesma forma, a concepção predominante de leitura transmitida pelas PC pode deixá-las limitadas sem vislumbrarem que há outras alternativas de práticas de leitura que as envolvam numa aprendizagem mais significativa no sentido atribuído por Vóvio (2001, p 127) e já citado nesse trabalho – voltado à expressão dos conhecimentos prévios dos alunos. Isto faz parte das condições de acesso à leitura e de produção da leitura no dizer de Soares (1988).

No que se refere às condições de produção da leitura, a autora (SOARES, 1988, p. 25-28) mostra que a escrita traz marcas da classe que detém a posse e o uso da escrita como privilégios concretizadas na utilização da norma linguística socialmente prestigiada e na ideologia subjacente que é inculcada e imposta a outras classes. A leitura, para a autora, é o instrumento crucial para perpetuação da ideologia dominante. Tal como algumas crianças pesquisadas por Soares das classes

³⁵ It seemed that the unschooled Wolof children lacked Western self-consciousness; they did not distinguish between their own concept or statement about something and the thing itself.

desfavorecidas que viam sua mãe representada na personagem de cor preta do texto que liam, as PC se vêem representadas como dignas de alguma atenção em comparação com seu legado de abandono e eliminação.

5.2 A CONCEPÇÃO DE LEITURA DAS PC NA SOCIEDADE LETRADA VIDENTE

Um dos interesses dos estudos do letramento (KLEIMAN, 1995) é o impacto causado a um grupo que vive sob determinadas condições de letramento quando imerso noutro grupo de condições de leitura e escrita diferentes das do grupo de origem. Com essa noção de impacto, é possível, para a autora, estudar as práticas de letramento de um grupo analfabeto que convive com um grupo altamente letrado, buscando examinar, em relação ao primeiro grupo, as consequências sociais, afetivas ou linguísticas que essa convivência significa.

É inegável que, quando há uma sobreposição de um grupo sobre outro, sempre há impactos a serem considerados. Até mesmo entre as PC há uma certa diferença entre a maneira de uma e de outra inserir-se no universo da sociedade letrada.

Foi com receio do tipo de impacto sobre a cidade de Inhapi (AL), que Terzi (2001) introduziu, aos poucos, a leitura de jornal naquele município. Num local, cuja primeira inserção da escrita tinha sido a reprodução da comunicação feita oralmente pelo carro de som, fazia-se necessário um trabalho que introduzisse, paulatinamente, o valor da escrita como prática letrada. Após a introdução das práticas letradas de escrita, a receptividade delas dava-se de forma mais consciente, mantendo um certo eco com a sociedade. Não há como, numa sociedade de letramentos múltiplos, um grupo calar-se diante de outro sem ser atingido por algum impacto, o qual desencadeia ou a subserviência às práticas do grupo superior ou a sua alteração.

A aplicação da prova planejada para vidente e lida para PC, ou seja, a maneira como a PC se insere na prática letrada do vidente sempre traz algum impacto. A condição de acesso, segundo Soares (1991), à prática do vidente e a receptividade do trabalho do/a leitor/a revelam tal impacto, o que se evidencia no depoimento de PC 03:

P: Que comparação você faz entre os ledores?

PC 03: Zuleide, eu nunca tive... problema com ledor... Quando não estou entendendo..., peço que leia... novamente... A ledora do vestibular relia quantas vezes quisesse para entender a questão, ledor depende muito... do que compreenda que aquela pessoa já está ali para ler para você... Então se você requer dela... mais leitura... você saiba pedir... falar direitinho... para que ela possa ler... novamente e não... dizer que a pessoa saiba... ou deixe de saber ler”.

(PC 03 – Entrevista realizada em 18/06/07).

PC 03 viu o trabalho do/a ledor/a como um momento que desencadeia regras de interação voltadas a uma boa convivência interpessoal, dando como exemplo a prova do vestibular em que a ledora relia a questão várias vezes sem aborrecimento. PC 03 não considera que o trabalho do/a ledor/a não vislumbre uma capacitação para tal, mas apenas um reconhecimento por parte da PC que se manifesta através de regras de polidez no momento de solicitação de seu trabalho.

Esse raciocínio nos leva a interpretar tal fato como se PC 03 estivesse se sentindo inoportuno em relação ao/à ledor/a (compreenda que aquela pessoa já está ali para ler), de modo que a maneira encontrada para amenizar essa situação é fazer uso de regras de polidez (saiba pedir... falar direitinho... para que ela possa ler... novamente) como uma condição para mediar o trabalho da leitura.

Além disso, tal fato nos revela um desconhecimento por parte das PC do direito adquirido de ter um/a ledor/a viabilizado, no inciso 59 do decreto 5.296, cuja publicação deu-se no Diário Oficial da União de 2004. Isto comprova que as práticas de letramento têm propósitos e fazem parte de objetivos e práticas sociais mais amplas (BARTON; HAMILTON, 2000), uma vez que a sociedade, através da mídia, não se preocupa muito em defender os direitos dos PNEE com coberturas de qualidade, conforme vimos no segundo capítulo dessa dissertação.

Nesse contexto de inércia por parte da sociedade, é natural que as concepções de leitura tenham se dado nos moldes apresentados, qual seja uma concepção meramente textual, característica do seu conhecimento experimental, e das baixas expectativas quanto a fazer valer sua prática de leitura numa sociedade excludente, onde há o predomínio das práticas letradas dos videntes.

5.3 AMPLIANDO A CONCEPÇÃO DO/A LECTOR/A PARA AS PC: DOS ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS AOS INSIGNIFICATIVOS

Percebemos que as práticas de leitura acionadas durante a realização das provas eram diversificadas em consonância com a formação acadêmica do/a leitor/a; com experiência que ele/a tinha com o trabalho de leitura junto à PC; com as orientações que havia recebido para o processamento da leitura, entre outros fatores. Esse conjunto foi identificado no evento prova, ao chamarmos de elementos ou práticas significativos, segundo Hamilton (2000).

O que não foi captado e que entendemos como algo a ser acrescentado ao trabalho do/a leitor/a, chamamos de elementos insignificativos ou práticas insignificativas no sentido dado por Signorini (2001), quando se referia à escrita como práticas insignificativas à ótica de um letramento autônomo, mas significativas à ótica da função sócio-pragmática da linguagem. Tais elementos ou práticas a serem acrescentados ao trabalho do/a leitor/a ainda são insignificativos para nós, apesar de estarmos inseridas na realidade da PC. Disso trataremos em seguida.

5.3.1 Elementos ou práticas significativos

Observando a leitura das provas, percebemos que ela se realiza de forma descompassada dentre leitor/a e a PC: de modo geral, aquele que realiza a leitura na condição de vidente, não leva em conta a impossibilidade de acesso ao texto pela visão da PC. Esse descompasso nos levou a supervalorizar uma prática que, até então, desconhecíamos totalmente. Conhecer uma prática e suas implicações na vida das pessoas constitui o primeiro passo para quem quer nela interferir.

No assessoramento junto à Prefeitura de Cosmópolis voltado à reorganização dos cursos de alfabetização de jovens e adultos, Kleiman (2000) recorreu a dois elementos básicos: intervenção crítica na realidade escolar através de

assessoramento das professoras e pesquisa interpretativa de caráter participativo. Essa participação voltava-se à observação de eventos de letramento dos grupos envolvidos, ou seja, levantamento dos eventos de letramento em que aqueles participantes utilizavam a escrita para fazer sentido da situação, a exemplo de comentar uma notícia do jornal, ler um rótulo de qualquer produto etc. Conhecer essas implicações é condição *sine qua non* para uma melhor interferência nessa realidade.

Tais práticas devem ser conhecidas, primeiramente, com vistas a torná-las conhecidas pela sociedade, assim como o fez Terzi (2001). Foi partindo do conhecimento das práticas de letramento significativas existentes no município de Inhapi (AL) que Terzi atacou as altas taxas de analfabetismo nos cursos de alfabetização de jovens de adultos. As práticas sociais de leitura voltavam-se ao uso:

- a) Institucional: letramento presente na documentação e nos registros realizados na prefeitura, nas secretarias, nas escolas e nas igrejas;
- b) Profissional – no comércio, referindo-se à elaboração de listas de produtos a serem adquiridos para revenda;
- c) Uso externo para comunicação com a comunidade – era usado na zona urbana com a função de identificação de logradouros, propaganda e orientação (placas identificando estabelecimentos comerciais);
- d) Uso para comunicação pessoal – a dificuldade de contato telefônico estimulou o uso de cartas e bilhetes.

O conhecimento dessas práticas letradas do município levou a autora a introduzir uma prática que tivesse eco naquela comunidade – a da leitura de jornal. Ainda enfatizando o conhecimento das práticas existentes, – significativas – Heath (1982 apud STREET, 1984) ao concluir que, das três crianças pesquisadas, a da classe majoritária era a mais bem sucedida na escola, pesquisou as práticas letradas que seus pais acionavam em torno do evento estória antes de dormir. Da mesma forma, para introduzirmos as práticas letradas das PC na sociedade atual, precisamos conhecê-las.

A falta de conhecimento de como trabalhar com PC nos lembra o conhecimento procedimental referente a sabermos como dizer ao outro aquilo que conhecemos (MAGALHÃES, 2001), não sendo suficiente sabermos conteúdos.

Classificamos como significativas as práticas de leitura efetuadas pelos/as ledores/as em torno do evento prova, a exemplo de ler de forma pausada e repetitiva (exemplo da questão 3 da prova de matemática), e ler com a metalinguagem adequada (exemplo da questão 20 em que aparece o símbolo de raiz quadrada):

3 – Resolva a seguinte adição algébrica $(-50) + (-100) + (+20) - (-100) + (-1)$

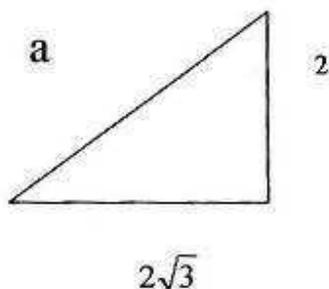
- a) -31 b) 42 c) -16 d) 0

LD 04 - Resolva a seguinte expressão algébrica... tá certo? A questão... diz: Abre parênteses menos 50 fecha parênteses, certo? Tá entre parênteses menos 50 mais... abre parênteses menos 100... fecha parênteses mais... 20... menos abre parênteses.. menos 100 fecha... parênteses, aí tem mais... aí abre parênteses menos 1, aí fecha parênteses... entendeu? Olhe, isso é uma adição algébrica... ou seja... você vai somar essas parcelas sempre considerando os sinais, tá certo?... Você tem menos 50 entre parênteses, aí a operação mais... menos cem entre parênteses, aí tem mais 20 entre parênteses, aí tem menos menos 100 entre parênteses aí tem mais... menos 1 entre parênteses. Alternativas...quer ouvir as alternativas agora? A(-31)... 15b(42)... c(-16...d(0).

(LD 04 - Prova de Matemática, em 29/07/07).

20 - Aplicando o teorema de Pitágoras, calcule o valor de a:

- a)0
b)2
c)4
d)10



LD 04 - Aplicando o teorema de Pitágoras calcule o valor... aí tem um triângulo, certo? Que um lado é A, o outro lado é 2... e o outro 2 raiz de três... ele quer que você aplique o teorema de Pitágoras para calcular o valor, o valor de A, certo? Aplicando o teorema de Pitágoras, calcule o valor de A: letra a é “0”...letra b é “2”, letra c é “4” e letra d é “10”.

(LD 04 - Prova de Matemática, em 29/07/07).

Tais práticas constituíram-se como significativas, pois foram as acessíveis, dentro do possível, nos momentos de leitura de provas. Além das práticas significativas, há as insignificativas que se impõem como necessárias para a ampliação que queremos propor ao conceito de leitor/a.

5.3.2 Elementos ou práticas insignificativos

Hamilton (2000), em pesquisa realizada sobre fotografias, constatou que há elementos insignificativos, não capturados. A autora, ao ter comparado fotografia colecionada por ela e por pesquisadores etnógrafos com fotografia da mídia, afirmou que, na primeira, eram considerados os aspectos críticos dos momentos de letramento, enquanto na segunda, a fotografia era selecionada como parte do processo de produção de mensagens de interesse jornalístico. Daí, decorreram, segundo a autora, os elementos insignificativos que mudaram as práticas de letramento. Dentre os elementos básicos que compõem os eventos e as práticas, a autora cita os abaixo relacionados (HAMILTON, 2000, p. 18):

Elementos visíveis dentro dos eventos de letramento (estes podem ser capturados nas fotografias)	Componentes não-visíveis dentro dos eventos de letramento (estes podem ser só inferidos nas fotografias)
Participantes: pessoas interagindo com textos escritos.	Participantes ocultos- pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação, e, de um ponto particular, a regulação (controle de suas ações) a partir dos textos escritos.
Ambientes: as circunstâncias físicas imediatas nas quais as interações acontecem.	O domínio de práticas dentre as quais o evento acontece, considerando seus sentidos e suas funções sócias.
Artefatos: as ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação	Todos os outros recursos trouxeram à prática de letramento valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentidos, habilidades e conhecimentos.

Atividades: as ações executadas pelos participantes no evento de letramento.

Rotinas estruturadas e trajetos (no sentido de método) que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não engajar-se em atividades particulares.

Da mesma forma que o evento fotografia possibilitou à autora a suposição da existência de práticas letradas insignificativas – apenas inferidas – os dados por nós levantados a partir das entrevistas com as PC e os/as ledores/as possibilitaram-nos constatar a insignificância das práticas letradas das PC na sociedade de videntes. Caiado (2006) constatou essa insignificância de forma que uma das PC, frequentadora da escola regular pesquisadas por ela (2006, p. 85), assim se expressa:

[...] Eles não sabiam como trabalhar comigo [...]. Eles não tinham informação, não sabiam como me ensinar, faltava um curso para eles saberem como trabalhar com deficiente visual. Minha maior dificuldade mesmo foi com os professores de matemática. Nas outras disciplinas eu não tive tanta dificuldade [...]

Depoimentos parecidos com esse fizeram-se presentes tanto na entrevista dos/as ledores/as quanto na das PC. Para reforçarmos tal afirmação, vejamos a referência à falta de informação por parte das empresas ao designarem seus/suas ledores/as, alegada por um dos nossos informantes:

P - Que comparação você faz entre a leitura feita hoje e as que você já fez referência?

PC 01 - Muito boa... muito boa... Inclu...inclusive melhor do que em concursos públicos... que eu já me submeti. Algumas empresas... infelizmente que elaboraram certames para concursos não designam uma... uma pessoa qualificada.

(PC 01 – Entrevista realizada em 09/04/07).

PC 01 classificou a leitura da ledora como de boa qualidade comparando com a de outros/as ledores/as que leram em concursos públicos. Isto demonstra que a prática de leitura de um/a ledor/a qualificado/a para PC é algo insignificativo para essas empresas. Como o letramento é historicamente situado, conforme Barton e Hamilton (2000), numa sociedade de videntes onde as PC são minoria, por que se

preocupar com um/a leitor/a para PC na conquista de uma vaga para empresas?
Segundo Ribas (2007, p. 109):

Fala-se hoje cada vez mais no meio empresarial sobre Gestão de Pessoas, [...] Cultura Organizacional de Diversidade, [...], Cidadania Empresarial e Responsabilidade Social. Mas ainda poucas empresas contratam pessoas com deficiência sob o foco desses conceitos. A maioria ainda as contrata porque estão obrigadas a cumprir a legislação [...].

Gaio e Meneghetti (2004) mostram o lugar do corpo deficiente ao longo da história, desde as sociedades nômades cujo objetivo era sobreviver guerreando, não podendo os corpos deficientes auxiliarem nesta tarefa, passando pela sociedade romana em que os deficientes exerciam trabalhos de circo e serviços simples e atividades de prostituição para as meninas cegas, até a sociedade tecnológica, que com suas várias formas de letramento, criam aparelhos sofisticados, significando uma conquista para os corpos deficientes.

Para as autoras, o conceito de “deficiência” foi sendo construído atendendo àqueles que se apresentavam como eficientes. O terceiro milênio traz um novo enfoque para o entendimento do ser humano considerado como deficiente que é o de superar o estigma da deficiência e entender a eficiência como “resposta que os seres humanos inteiros ou penalizados em suas partes dão às solicitações da vida, aos conflitos [...] do que aos padrões corporais estabelecidos” (GAIO; MENEGHETTI, 2004, p.143). Mesmo com todas as conquistas na área da deficiência, os preconceitos, segundo Ribas (2007), ainda revelam uma faceta pouco harmoniosa da nossa sociedade.

Reforçando ainda a invisibilidade quanto à prática letrada de/a leitor/a, vejamos o que disse outro de nossos informantes:

P - E que comparação você faz entre M. e os leitores do Sesi?

PC 04 - No... Sesi ninguém lê não... porque ele lê para a turma toda eu não trago pra mim. Se ele fosse ler pra mim ele ia se adequar um pouco. Os leitores que eu tive na 3ª região foram horríveis. Teve uma que veio me dar, lápis para eu marcar. Teve outro que não deu, a gente é que tem que desenrolar. Tem que saber qual é a disciplina para não perder nenhum momento e cair na corda bamba do leitor.

(PC 04 – Entrevista realizada em 29/07/07).

PC 04, ao ter comparado o leitor conhecedor do assunto e animador que havia lido a prova de matemática com os/as leitores/as da escola onde estudava, afirmou que estes/as não liam para ele. Evidenciou-se, aqui, que o professor não tinha a mesma função que tem o leitor, pois ao ler para PC, não o fazia como para a turma toda. Disto decorre a necessidade de serviços especializados na escola regular tal como o do/a leitor/a. PC 04 tinha, no Sesi, professores e não leitores/as. Em decorrência disso, eles liam para a turma de pessoas videntes, prática de leitura esta que não coincidia com a da PC 04, portanto, insignificativa àqueles professores.

Que tipo de inclusão é esta constante na lei que garante só o espaço físico da escola regular (CARVALHO, 2004) e não os profissionais capacitados? Esta é a lacuna deixada pelo artigo 7 da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, que prevê para as classes comum e da educação especial, professores capacitados para atenderem aos PNEE nas suas necessidades. Numa época em que a educação volta-se à diversidade, à PC não podia ser negada sua prática letrada sob o predomínio da prática de videntes.

Neste contexto, estaríamos contradizendo a proclamação realizada pelos educadores brasileiros da educação inclusiva como modalidade de educação para garantir o ingresso e a permanência das PC no ensino regular, e voltando à pedagogia tradicional do século XIX em “que 50% dos alunos da escola primária desertavam em condições de semianalfabetismo ou analfabetismo potencial [...]”, segundo Tedesco (1981 apud SAVIANI, 1989). Dessa forma, PC 04 estava só incluída, tendo tal inclusão seu sentido mais elementar, o que não afeta as formas de integração³⁶ no espaço da sala de aula.

PC 04 referiu-se aos/as leitores/as que até o lápis lhe deram para que marcasse as repostas na prova em tinta. Isto comprova mais uma vez que a prática letrada da PC é insignificativa aos profissionais que não foram capacitados para lhe darem o devido atendimento.

Reforçando ainda a questão da insignificância referente à prática letrada da PC, vejamos o que disseram alguns/mas leitores/as, começando por LD 01:

³⁶ Para Carvalho (2004, p. 67), a integração é o processo de natureza psicossocial, implicando na reciprocidade das interações humanas.

P - Da forma como você lê acha que ajuda a pessoa cega a responder?

LD 01 - Na na minha opinião... eu acho. O ideal era as provas virem em braile...lógico, porque a minha leitura...não é a leitura do deficiente. Mas essa é a maneira que a gente tem de de ajudar... e acho... que a gente consegue chegar perto de uma boa leitura.

(LD 01 – Entrevista realizada em 09/04/07).

LD 01 conseguiu perceber que a leitura dela não era a do deficiente e que o ideal era que as provas viessem em braile e não em tinta – as provas virem em braile seria outra discussão, porque seriam realmente provas planejadas para PC - mas, não sendo este o caso, LD 01 disse que ajudava com o de que dispunha: o/a leitor/a. Percebemos no depoimento de LD 01 que o trabalho do/a leitor/a ainda era uma prática letrada insignificativa, pois ela o via como uma obrigação (tem que ajudar), não sabendo ao certo como devesse fazê-lo.

Para LD 01, a prática de leitura para PC que conseguiu acionar constituiu uma prática que chegasse perto de uma leitura considerada “boa”. “Boa” em que sentido e para quem? Para LD 01 ou para a PC? E o chegar perto? O que significa? Foram tais critérios foco do treinamento da FUNAD que LD 01 recebeu? O material recebido por LD 01 no referido treinamento – o qual coletamos – sequer havia referências teóricas sobre leitura. Numa perspectiva de videntes, ler para uma pessoa que carrega um legado de abandono, não exigiu muito, bastou chegar perto. A leitura de boa qualidade foi insignificativa à LD 01.

Vejamos o que disse LD 02:

P- Da forma como você lê ajuda a PC?

LD 02 – Pode ser que sim... mas eu pergunto sempre para ele se ele se ele está entendendo. Você manda parar, para eu pegar... e retornar.

(LD 02 – Entrevista realizada em 23/04/07).

Percebemos o quanto é insignificativo o trabalho do/a leitor/a nesse depoimento. LD não sabe ao certo o que fez, ou seja, tinha dúvidas quanto a se a forma como leu pôde ter ajudado a PC. Na verdade, ela estava tão alheia ao trabalho que lhe foi imputado que nem se deu conta de que aquilo que utilizou para processar

a leitura, tivesse alguma valia. Isto caracteriza um depoimento de alguém que fez um trabalho sem a mínima orientação para tal, não sabendo o que ia fazer e nem sabendo no que poderia ser-lhe útil.

Isto traz à tona a teoria social do letramento proposta por Barton e Hamilton que, buscando investigar o que as pessoas fazem com os textos escritos, afirmam que o letramento é historicamente situado, ou seja, segundo Street (1984), não podemos analisar o letramento sem conexão com a realidade na qual está inserido.

Vejamos o que disse LD 03:

P - Da forma como você lê ajuda a D. a responder?

LD 03 - Acredito que sim... né? Desde que a a gente começou... a trabalhar junto, teve uma evolução... tanto da da parte dele com da minha... né? até porque como disse... prá você... muitas vezes eu não tenho como escapar de uma apostila... porque eu eu tenho que ler pra poder passar pra ele. É um compromisso com ele... de qualquer... eu tenho que estudar o conteúdo e da mesma forma ele.

(LD 0-3 – entrevista realizada em 18/06/07)

Diferindo dos demais depoimentos, LD 03 é consciente de que seu trabalho ajudou a PC, porque ela própria viu uma evolução. Como esse trabalho vem perdurando há alguns meses no acompanhamento dessa mesma PC, ela foi capaz de avaliar o desempenho de ambos. Pelo fato de que estava inserida na prática de leitura dessa PC, ela conhecia o trabalho e o concebia como um compromisso.

O ler, na visão de LD 03, exige o conhecimento daquilo que se vai ler (tenho que ler pra poder passar pra ele). A leitura antecipada como forma de se inteirar do que estava escrito era, portanto, condição necessária, para dar acesso à PC aquilo que estava escrito, fazendo, é claro, as adaptações necessárias.

Passemos a LD 04:

P - Da forma como você lê, acha que ajuda a PC identificar a resposta correta?

LD 04 - Olha...eu não sei se se ajuda. Eu acho que deveria ter um equipamento adequado... para se fazer essa essa prova...Mas.... na ausência disso, a gente tenta...fazer com que ele entenda...aquilo que está se querendo passar... que a prova já apropriou, certo?

(LD 04 – entrevista realizada em 29/07/07).

LD 04 não soube nem dizer se seu trabalho ajudou a PC, porque o que deveria haver, para ele, era um equipamento adequado para a aplicação da prova. Na lacuna deixada pelo equipamento, impôs-se o trabalho do/a leitor/a. Como a sociedade ainda não atentou para este serviço especializado na escola regular, é natural que o/a leitor/a apareça com fins de preenchimento das lacunas deixadas. Tal trabalho viria em segundo plano, não merecendo nenhum tipo de investimento por parte da sociedade.

Por último, vejamos o que disse LD 05:

P - Da forma como você lê acha que ajuda a PC a identificar a resposta?

LD 05 - Olha... o que posso fazer é o que fiz... que leio... uma, duas, às vezes que ela quiser, que ela precisar...para o entendimento dela...ela vai assimilando a pergunta...o que posso fazer é ler pra pra que ela assimile, entenda para que ela dê a resposta.

(LD 05 – entrevista realizada em 01/06/08).

Aqui, há uma simplificação do trabalho do/a leitor/a à repetição de questões. Entendemos que, se o trabalho do/a leitor/a girasse em torno da repetição de questões, todos os/as leitores/as teriam atendido aos critérios que são atribuídos ao leitor proficiente no sentido estipulado por Kleiman (2004, p. 66) e já apresentados anteriormente. LD 05 demonstrou que não foi capacitada teoricamente referente ao trabalho da leitura, sendo este significativo apenas no aspecto da repetição. Tal aspecto resumiu algo tão complexo como é a atividade de leitura, conforme se pode ver no quadro 07 abaixo.

PC	LD	Elementos Insignificativos
01		Função do/a leitor/a qualificado/a nas empresas
04		Adequação da leitura à PC
	01	Trabalho do/a leitor/a como uma obrigação sem orientação quanto à maneira de executá-lo
	02	Alienação quanto ao trabalho do/a leitor/a e até mesmo a sua utilidade

	03	Trabalho do/a leitor/a como um compromisso com uma condição para sua execução: leitura antecipada
	04	Trabalho do/a leitor /a visto em segundo plano
	05	Trabalho do/a leitor/a limitado à repetição de questões

QUADRO 07 – Resumo dos elementos insignificativos:

A partir do que foi exposto, tentamos convergir o que disseram leitores/as e PC para o nosso objetivo que é o de ampliar o conceito leitor/a para PC, evidenciando sua importância numa sociedade que abriu as portas para a diversidade. Como a diversidade aponta para várias práticas letradas, propomos uma leitura como marca de pertença a grupos.

Retomando a categoria de/a leitor/a que melhor atendeu às PC pesquisadas – conhecedor do assunto, animador e seguidor de orientações extras – e o quadro acima, entendemos que a função de leitor/a será exercida de forma mais adequada por aqueles/a que possuem outras marcas além da marca de pertença ao grupo dos que conhecem o assunto e são animadores.

O/a leitor/a precisa fazer parte do grupo constituinte das empresas; do grupo que adequa a leitura à da PC (ao ler mapas, tabelas, quadros, diagramas, poemas etc); ao grupo que não lê sem orientação pedagógica; ao grupo que não procede a uma leitura de forma alienada a ponto de não ter utilidade na sociedade; ao grupo que não vê o trabalho do/a leitor/a em segundo plano – preenchimento de lacuna; ao grupo que não limita a leitura à repetição de questões, e, por último, ao grupo que lê com compromisso, fazendo um trabalho de qualidade para que as práticas letradas das PC não lhes venha a ser negada. Este só é possível com profissionais qualificados teórico-metodologicamente não fadados a uma postura assistencialista, nem caritativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar situações de leitura de provas em tinta planejadas para videntes e lidas para PC, no intuito de responder às questões:

- a) Quais os elementos linguísticos, textuais e conteudísticos do evento prova realizada entre ledor/a /PC?
- b) Quais as estratégias de leitura utilizadas pelos/as leitores/as durante a leitura das provas junto as PC?
- c) Qual a concepção predominante de leitura/ledor/a para PC?

Com base nos elementos constituintes da grade de fala proposta por Hymes para a noção de evento, sobretudo os elementos “circunstâncias”, “participantes”, “propósito” e “normas de interpretação”; e nos elementos característicos da fala-em-interação apontados por Drew & Heritage, respondemos às duas primeiras questões, detectando que ledor/a é alguém que lê para o outro; lê com uma função específica, situado, obrigatoriamente, em instituições e que, além de recorrer às normas de interpretação estipuladas por essas instituições, recorre também aos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo – dos quais decorre o uso das várias estratégias de leitura. Desses critérios, apenas o último é o indicado, ao mesmo tempo, tanto para o/a ledor/a quanto para o leitor/a. O primeiro critério – ler para o outro - é considerado por nós como um dos critérios mais importantes em se tratando de leitura para PC, pois ele vai evocar não só conhecimentos teóricos sobre a leitura em si, mas também conhecimento metodológico dessa leitura, ou seja, ter a habilidade de escolher a estratégia de leitura mais adequada para aquela PC para quem ele/ela está lendo, direcionada ao objetivo da leitura - conhecimento procedimental para Magalhães.

Esse conhecimento metodológico da leitura é o que vai diferenciar os/as leitores/as quanto a terem ou não experiência com leitura para PC, bem como diferenciá-los quanto ao uso das estratégias de leitura de acordo com as disciplinas lidas, quer envolvam cálculos ou não. Constatamos que uma metodologia de leitura adequada para PC coloca em evidência um primeiro conhecimento - o conhecimento do assunto da prova (daquela área na qual se enquadra a disciplina).

Das categorias de leitores/as pesquisadas, a que melhor atendeu às PC foram os conhecedores do assunto, animadores e seguidores de orientações extras. Uma das leitoras/as dessa categoria não tinha experiência com o trabalho de leitura para PC, mas, no momento da leitura, foi seguindo as orientações da própria PC referente a como devia proceder. Isto foi pertinente, por um lado, porque a leitora seguia as orientações de como ler para PC, ao que aliava, por outro lado, o conhecimento do assunto. O conhecimento do assunto da área exata que lia, levava-a acionar os conhecimentos da PC, fazendo paradas em palavras-chave, utilizando marcadores conversacionais e metalinguagem adequados, lendo símbolos, mudando de footing e de enquadre. Essas estratégias foram utilizadas por 100% dos/as leitores/as conhecedores/as do assunto. Detectamos que o desconhecimento do assunto, não dava margem ao uso de tais estratégias. Mesmo com experiência de leitura para PC,

o desconhecimento do assunto limitava as estratégias à da decodificação e à da repetição, conforme detectamos no grupo de leitores (uma única leitora) não conhecedores dos assuntos das provas lidas.

Essa leitora tinha experiência decorrente de várias leituras para PC, mas desconhecia os assuntos que lia (três assuntos). O desconhecimento dos assuntos a limitava à utilização das estratégias da decodificação e da repetição, realizando-se esta última de forma inadequada com leitura de palavras diferentes das originais, com omissão de uma alternativa que continha a resposta das questões a serem escolhidas, sem verbalização de informações visuais, a exemplo da indicação de sinais gráficos na prova de Português etc. Tais procedimentos implicaram em prejuízo à PC, levando-a à perda de algumas questões, o que reforça ainda mais a importância do primeiro conhecimento - o do assunto. No exemplo dessa leitora, evidenciou-se a importância do segundo conhecimento – conhecimento da pessoa para quem está lendo.

Tal conhecimento, como já foi dito, é o procedimental para Magalhães. A leitora acima tinha experiência de leitura para PC, mas não havia sido alertada de que teria que verbalizar aquelas informações visuais que a PC não estava vendo, a exemplo dos sinais gráficos. Isto reforça o fato de que não basta o/a leitor/a ter experiências próprias com leitura para PC, mas que precisa ser preparado/a teórico-metodologicamente para dar um atendimento especializado de qualidade à PC, incluindo-a de forma efetiva sem prejuízos a sua aprendizagem e evitando atitudes caritativas.

Como tais conhecimentos apresentaram-se como necessários à/ ao leitor/a que lê para PC, é natural o fato de termos encontrado leitores/as destituídos/as dos mesmos, haja vista que eles/a não exerciam a função de leitor/a, mas funções com atribuições diversas das de leitor/a. Das duas leitoras que exerciam a função de leitor/a, uma concentrava os ditos conhecimentos, tendo atendido, de forma adequada, àquela PC. Podemos afirmar a partir dos dados que, a falta de conhecimento de algumas instituições sobre o que seja ler para uma PC e muito menos qual seja a competência do/a leitor/a para PC, contribui para que seja recrutado/a, no momento da prova, um/a leitor/a qualquer, como se o ato de ler não divergisse por entre os grupos constituintes da sociedade. Percebemos que em instituições como a Universidade Estadual da Paraíba, a questão do ler para PC já merece alguma atenção.

O desconhecimento da maioria das instituições envolvidas na pesquisa reflete a supremacia de uma prática de leitura voltada ao ler para pessoa vidente, e não para PC, ou seja, não sabemos ao certo como ler para uma PC, o que chamamos de uma prática insignificativa. Inseridas numa sociedade em que vigora uma concepção hegemônica de leitura/ledor/a, não é de admirar que as PC pesquisadas tenham apresentado um conceito de leitura – restrito para nós - como avaliação que refere-se ao aferimento da capacidade de leitura voltada à forma, à pronúncia, a aspectos a serem considerados numa leitura em voz alta.

Aliado a esse conceito restrito, está o conceito de ledor/a que já é um reflexo do impacto de as PC terem sido inseridas na prática de leitura do vidente. O ledor/a para elas é aquele que produz sentido a partir do texto e aquele que, ao ler, articula adequadamente as palavras; respeita às pausas, ao ritmo do texto; aquele que não titubeia. Entendemos ser restrito o conceito, pois os teóricos da leitura como Kleiman afirmam que o texto não carrega em si significado, mas aponta caminhos para que o leitor construa sentido a partir do seu conhecimento, e, segundo, a própria autora este não se resume só ao linguístico, mas ao textual e ao de mundo. Com base na concepção restrita de leitura/ledor/a para as PC, nosso intuito foi o de ampliar tal conceito, partindo do que algumas PC e ledores/as disseram em suas entrevistas, propondo um conceito de leitura como marca de pertença a grupos que venha, de fato, incluir a PC na sociedade letrada vidente. Dessa forma, um/a ledor/a qualificado/a, somado a uma adaptação nas avaliações proporcionariam à PC uma aprendizagem mais significativa e menos assistencialista.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. **Currículo nos limiares do contemporâneo**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

BEZERRA, M. A. O ensino de vocabulário versus compreensão de textos. In: LEFFA, V. J. e PEREIRA, A. E (orgs). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999. p. 99-107.

BRASIL. **Mídia e deficiência**. Veet Vivarta, coordenação. – Brasília: Andi; Fundação Getúlio Vargas, 2003.

BRASIL. **Direito à educação**: subsídios para a gestão de sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização e coordenação Marlene de Oliveira Gotti. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. **Educação inclusiva**: a fundamentação filosófica. 2ª Edição. Brasília: MEC, Secretaria da Educação especial, 2006.

CAIADO, K.R.M. **O aluno deficiente visual na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CARVALHO, R. E. **Removendo as barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CRUZ, I. F. da. Conhecimento prévio: fator determinante da leitura e da produção de textos dissertativos. **Revista Sete Lagoas**. Sete Lagoas, n 2; jan/dez. 2004; p. 155-160.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. De Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESCARDECI, M. A. A. de S. **O concurso: um evento de letramento em exame**. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp, 1982.

FRANCO, J. R. & DIAS, T. R. da S. **A pessoa Cega no processo histórico: um breve percurso**. Disponível em: <[HTTP://200.156.7/nucleus/media/common/nossos_meios](http://200.156.7/nucleus/media/common/nossos_meios) > Acesso em: 01/03/2009, às 16:20.

FREIRE, P. & SCHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Trad. de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FULGÊNCIO, L. & LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura**. 7ª Edição. São Paulo: Contexto, 2003.

GAIO, R. Diálogo com a história. In: GAIO, R. e MENEGETTI, R. G. K (orgs.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**. v. 4, n 1, p. 66-80, jan/abr, 2006

GUIMARÃES, Z. M. de A. S. Intersecção de discursos numa prova para cego: um estudo de caso. In: III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino e O Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade, 2008, Ilhéus. **Resumos...** Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2008. p. 45, ref. 5-67.

GUMPERZ, J. J. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes médicas, 1991. p. 58-82.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M E IVANIC ROZ (orgs). **Studies Literacies. London**: Routledge, 2000. p. 16-33.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva: bases legais para sua organização. **Revista Educatio**, nº 45, p. 10-15, maio, 2005.

JANNUZZI, G. de M. A. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, SP: Bomlivro, 1987.

KASSAR, M. de C. M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, R. & MENEGETTI, R. G. K. (orgs). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 19-42.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. Histórico da proposta de autoformação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, A. B. & SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 17- 39.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes, 2004a.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10ª Edição. Campinas, SP: Pontes, 2004b.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 239-259.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª Edição. São Paulo: Moderna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Bomlivro, 1986.

MASI, I. **A educação inclusiva e os diferentes olhares**. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/arquivos/palestras-Prisma.doc>> Acesso em: 02/03/2009 às 2:20h

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio**; trad. Eni Pulcinelli Orlandi...et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista da Anpoll**, São Paulo, v.11, p. 235-262, jul/dez. 2001.

_____. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: LOPES, L. P. da M. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SAAD, S.N. **Preparando o caminho da inclusão**: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. 1ª edição. São Paulo: Vetor, 2003.

SANTIAGO, Z.M.A. **Os marcadores conversacionais**: mediadores na definição dos significados dos termos científicos da matemática no texto oral do professor. João Pessoa, PB: Manufatura, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHIFFRIN, D. **Approaches to discourse**. Oxford UK e Cambridge USA: Black Well, 1994. p. 137-189.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP Autores Associados, 1997.

SIGNORINI, I. (org.). Construindo com a Escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-167.

SILVA, S. Educação especial – entre a técnica pedagógica e a política educacional. In: SILVA, S. & VIZIM, M. (orgs.). **Múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2001. p. 179-191.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, SP: Bomlivro, 1986.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991.

STREET, B. V. **Literacy in theory**. London, New York: Cambridge University Press, 1984

TERZI, S. B. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. 2ª Edição. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade? O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA, L. P. A (org.) **Escola**: espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

VIDICH, A. J. e LYMAN, S.; M. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad. De Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VÓVIO, C. L. Viver e aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos para jovens e adultos. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p.125-135.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 1988.

VIEIRA, A. R. F. **Seminários escolares**: gêneros, interações e letramentos. Recife: UFPE, 2007

APÊNDICES

APÊNDICE A

Entrevista realizada com a ledora 01 (LD 01) no dia 09/04/07

5 – Quem indicou sua pessoa para ler a prova?

Eu... faço parte... de um projeto... da Universidade que se chama Tutoria. É um projeto criado pela assistente social Maria Noalda... Então no começo do ano passado... a gente participou de uma capacitação... pela FUNAD para sermos monitoras especiais..., acompanhando... alunos que tinham necessidades educacionais especiais... Na UEPB são... deficientes visuais e auditivos. Eu fiquei com F... porque eu faço Direito... e ele também. Uma das diretrizes do projeto é que o aluno tutor... seja do mesmo curso... do aluno deficiente.

7 – Você antes já leu provas para deficientes visuais fora F.?

Não... Primeira vez. Faz um ano... que leio provas prá ele.

9 – Que orientação você recebeu para ler a prova de hoje?

A de hoje... realmente não recebo nenhuma mais, mas recebi na capacitação... há um ano atrás... A gente vem sempre acompanhada pela... orientadora do projeto.

12 – Da forma como você lê acha que ajuda a pessoa cega a responder?

Na na minha opinião... eu acho. O ideal era as provas virem em braile... lógico, porque a minha leitura... não é a leitura do deficiente. Mas essa é a maneira que a gente tem de ajudar... e acho... que a gente consegue chegar perto de uma boa leitura.

APÊNDICE B

Entrevista realizada com a ledora 02 (LD 2) em 23/04/07

1 – Qual a sua relação com a leitura?

Eu acho que a relação... dá pra dominar. né Agora sendo para trabalhar um caso especial como o de I. já complica... trabalhar por que eu não faço a mesma coisa que eu faço com outros alunos. Tem que não sair daquele ritmo... daquela base.

3 – Como você faz esse trabalho da leitura?

Zuleide, o 1º aluno... foi ele. Por isso está sendo pra mim um aprendizado... com ele... entendeu? Por isso que estou... pegando o ritmo... não tem que ser muito rápido nem muito lento para ele pegar, assimilar o conteúdo... Eu estou aprendendo com ele, é como se eu fosse um discípulo.

6 – Quem a indicou para ler a prova de I.?

Assim ele chegou... para fazer a prova..., eu perguntei se ele usaria o Braille..., ele disse que não tinha muito... domínio do Braille. Ai, pronto, como eu devo fazer? Ele disse: "Você lê a prova prá mim... "Ai foi que tive... que explicar... para ele o conteúdo para depois ele... ir respondendo.

7 – Você já leu provas para deficientes visuais?

Não, é a 1ª vez.

9 – Você teve dificuldade ou facilidade para ler a prova?

Não, não tive dificuldade não, agora... sendo eu tenho que ir no ritmo... de acordo com assim... dele.

10 – Da forma como você lê ajuda a PC?

Pode ser que sim... mas eu pergunto sempre para ele se ele se ele está entendendo. Você manda parar, para eu pegar... e retornar.

APÊNDICE C

Entrevista realizada com a ledora 03 (LD 3) em 18/06/07

1 – Qual a sua vivência com a leitura?

Eu gosto de ler desde criança e gosto muito desde livros, jornais ... revistas. Desde que eu comecei ficar com D. eu tenho que ler mesmo que não queira ler uma revista.... Isso me estimula porque tenho que passar os assuntos para ele.

2 – Porque você acha que lendo revistas vai ajudar a D.?

Porque ele faz comunicação... e ele trabalha numa rádio... comunitária e televisão... né, mas os impressos eu acho que ela também precisa fazer parte na de revistas... os jornais daqui... da região... na biblioteca a gente tem... Sempre que tem uma matéria interessante... eu passo prá ele porque quando uma pessoa debate... pega um tema assim ele não fica perdido e se entrosa no debate...

8 – Quando ele já sabe o assunto, você acha melhor ler para ele?

Quando... ele sabe nos debatemos ali mesmo. Se a apostila for grande fica meio cansativo porque ele vai ficar escutando quatro horas uma fita. Então entramos numa conclusão que se a apostila for grande... e se o tema ele tiver um certo domínio... eu leio, nos debatemos... e assim está dando resultado.

10 – É tua função ler para D.?

Não só ler... as estimular... ele a escrever... porque quando você lê... você tá dando as pontuações... os parágrafos e isso na sua cabeça você tem como memorizar. Para D. isso fica meio fragmentado... Ele não contextualiza às vezes, então você precisa estimular... ele a escrever a interpretar... Não é só o processo de leitura... às vezes eu falo assim. "D. não foi isso o que a professora explicou... mas foi exatamente isso... ai... eu explico ajudo a ele a interpretar... tem que estimular.

13 – Na prova de hoje tinha uma citação, você não fez referência à mesma?

Esse tema agente já em debatendo há muito tempo... em todas as aulas... é uma coisa muito repetida... e a professora fala ou que a semana que vem a gente vai fazer uma prova a gente já está acostumado a fazer.. em todo o fechamento de sua matéria.

14 – Da forma como você lê ajuda a D. a responder?

Acredito que sim... né? Desde que a a gente começou... a trabalhar junto... teve uma evolução... tanto da da parte dele com da minha... né? até porque como disse... prá você... muitas vezes eu não tenho como escapar de uma apostila... porque eu eu tenho que ler prá poder passar prá ele. É um compromisso com ele... de qualquer... eu tenho que estudar o conteúdo e da mesma forma ele.

APÊNDICE D

Entrevista realizada com a ledora 04 (LD 04) EM 29/07/07

3 – Quem indicou sua pessoa para ler a prova?

Porque eu sou... inspetor ...da Secretaria de Educação, então tem que vim um inspetor acompanhar a execução do supletivo. Então a pessoa que vem ele tem... que executar esse trabalho.

4 – É sua função?

É a minha função...

5 – Você já leu provas para outros deficientes visuais?

Já, sim.

6 – Você recebeu alguma orientação para ler essa prova?

Não. A gente tem... uma orientação quando entra na inspetoria... como deve se comportar e ser o mais... natural possível, tentar fazer com que... o aluno... consiga... entender e aquilo que você está falando.

8 – Que diferença há entre ler uma prova de matemática ou de português ou de biologia?

Olhe, há muita... diferença. Eu como conheço matemática, a diferença é menor... mas para quem não conhece matemática que lida no dia-a-dia com matemática...fica complicado... Realmente... é difícil de se fazer entender... lendo uma prova de matemática a pessoa que não conhece matemática.

11 – Da forma como você lê acha que ajuda a PC responder a questão?

Olha... eu não sei se se ajuda. Eu acho que deveria ter um equipamento adequado... para se fazer essa essa prova... Mas... na ausência disso... a gente tenta... fazer com que ele entenda...aquilo que está se querendo passar... que a prova já apropriou... certo?

13 - Como você faz o trabalho da leitura?

Dá uma olhada na prova... prá me sentir à vontade ...e fazer com que o candidato... também esteja à vontade e fique... o mais natural possível.

APÊNDICE E

Entrevista realizada com a ledora 05 (LD 05) 01/06/08

2 – Qual a sua formação?

Licenciatura Plena... em Geografia ...e tenho Especialização em Formação do Educador.

6 – Os professores específicos de que você fala se refere a cada disciplina?

Dependendo do caso.

7 – Que caso, por exemplo?

Olhe matemática... vamos dar um exemplo. Quando a prova de matemática é aplicada pelo professor de matemática... ele lê com mais ênfase... os quesitos ... ele tem mais uma.....quando

É uma prova de Inglês... quando quem está aplicando é um professor de Inglês...a prova fica mais...as perguntas ficam mais claras ...do que lido por uma pessoa... que muito mal arranha... o Inglês... não é verdade?

10) Se você fosse ler uma prova de matemática?

Eu lia... o conteúdo...mas o entendimento

12 – O entendimento ao qual se refere é da sua parte?

Da minha parte... de formular... a pergunta... De fazer mesmo que esteja lendo... mas às vezes... nós precisamos ler com mais ênfase... de fazer uma leitura... digamos... com um som... específico pra aquela pergunta... para aquela matéria.

13)Você recebeu alguma orientação para ler essas provas?

Não, não.

15 – Da forma como você lê acha que ajuda a PC a identificar a resposta?

Olha... o que posso fazer é o que fiz... que leio... uma...duas... às vezes que ela ela quiser... que ela precisar...para o entendimento dela...ela vai assimilando a pergunta...o que posso fazer é ler prá prá que ela assimile... entenda para que ela dê a resposta.

16 – Em outras ocasiões você leu para PC.?

Já.

19 – Quando tem cegos inscritos vocês sabem antecipadamente?

Olhe... é difícil... porque nós chegamos no no dia da prova...mas quando isso... acontece com antecedência...a própria instituição é quem organiza este lado... uma sala .

APÊNDICE F

Entrevista realizada com a ledora 06 (LD 06) EM 01/06/08

2 – Quem indicou a tua pessoa para ler provas?

Quem veio chamar... foi ...J.

4 – Então você já leu outras provas?

Eu já cheguei... a ler... com outro aluno que veio fazer.

6 – Você leu provas só para esse aluno ou já leu para outros cegos?

Eu já cheguei... a dar aulas... com alunos... que tem essa deficiência visual.

7 – Você recebeu alguma orientação para ler a prova?

Aqui... no Colégio... não, mas a gente que é professor... segue a intuição...

APÊNDICE G

Entrevista realizada com a pessoa cega 01 (PC 01) em 09/04/07

1 – A Ledora soube ler?

Soube sim... Até pela experiência... né que ela já, já foram... inúmeras provas... O trabalho do ledor... muitas vezes... parece ser... uma função tanto quanto complexa..., mas não é. Consiste em fazer uma leitura... compreensível..., clara... para que o portador de deficiência possa... ter total compreensão... da indagação para fazer a resposta.

2 – Como você define essa compreensão clara e o ledor ler de forma clara?

Veja bem... quando me refiro à... leitura clara... é uma leitura objetiva... de forma segura... sem gaguejar... ler com pontuação... com segurança.

6 – Já houve outras ocasiões em que outros leitores leram para você?

Inúmeras... Todo o meu ensino médio foi assim... os Vestibulares e os concursos públicos também.

7 – Que comparação você faz entre a leitura feita hoje e as que você já fez referência?

Muito boa..., muito boa. Inclusive... muito melhor do que em concursos públicos que eu já me submeti... Algumas empresas... infelizmente que...elaboraram certames para concursos não designam... uma pessoa qualificada.

8 – É essa qualificação é o que mesmo?

Essa qualificação é quando me refiro á leitura com clareza e com segurança.

APÊNDICE H

Entrevista realizado com a pessoa cega 02 (PC 02) em 23/04/07

3 – Como você acha que foi a leitura dela?

Ótima

4 – “Ótima” em que sentido?

Na compreensão... Na minha compreensão... Dentro da minha compreensão.

5 – Mas você pode detalhar algumas coisas que fizeram com que essa leitura para você fosse “ótima”?

Porque eu vim entender o que ela estava passando prá mim... e o que ela queria na prova.

6 – Mas, por exemplo, que recurso ela utiliza na leitura que faz com que você entenda compreenda e identifique a questão correta?

No caso dela... eu estudei antes e ela só tirou umas dúvidas... ela lendo a prova... de uma forma bem clara... eu vim entender o que ela queria.

7 – Como é essa “forma clara”?

Essa forma...como é que eu posso explicar... Assim... quando ela lia... assim corretamente.... Ela lia, lia e eu ia entendendo... pela forma dela ler corretamente.

8 – Como é essa forma correta, continuo a insistir.

Certo. É... porque é ate difícil eu explicar com minhas palavras... mas no caso do Português.... Português existe ponto, vírgula para... ficar mais clara aquela leitura. No caso quando ela ia me perguntando... como ela me perguntava assim... eu ia entendendo.

10 – Que comparação você faz dessa leitura efetuada por outros leitores em relação a de hoje?

Pronto como eu classifiquei que a leitura foi ótima...Então tem leituras péssimas... Uma leitura em uma prova de Português..., vamos citar o português! Se a pessoa

não... lê corretamente... tropeçar nos pontos, tem palavras que lê errado. Então... uma pessoa que uma leitura... ótima tem que lê corretamente, é obedecendo ponto... virgula... para que agente tenha um bom entendimento da leitura.

APÊNDICE I

Entrevista realizada com a pessoa cega (PC 03) em 18/06/07

5 – O fato de ela não ler rápido te ajuda ?

Já me ajuda... e ela lê também com calma... não é aquela leitura ansiosa... não... ela ler... palavras... que as vezes ela tem ela pode ter... palavra que ela lê... às vezes e que identifico... que ela tem seu sentido situado... né.

7 – Que comparação você faz entre os leitores?

Zuleide, eu nunca tive... problema com leitor... Quando não estou entendendo... peço que leia... novamente... A leitora do vestibular relia quantas vezes quisesse para entender a questão... leitor depende muito... do que compreenda que aquela pessoa já estar ali para ler para você... Então se você requer dela... mais leitura... você saiba pedir... falar direitinho... para que ela possa ler... novamente e não... dizer que a pessoa saiba... ou deixe de saber ler.

13 - Eu ainda não entendi o que é a leitura segura, consistente, ampla. O que se espera de aluno que tem o ensino médio.

Uma leitura mais... transparente... uma leitura que você entende... o que realmente... quer repassar... porque o aluno em si... por exemplo... ele o DV ele requer de uma pessoa que ela leia e tenha preparação para isso.

14 – Que preparação?

De leitura.

15 – Quais?

Que, por exemplo, que seja um leitor... praticante..., pratique a leitura.

16 – O que da leitura? O que ele vai praticar?

A gramática... principalmente a gramática.

20 – Saber ler é praticar a pontuação?

Isso... isso... Vamos dizer... assim que você vai ler... uma uma frase prá mim, e lê uma frase corrida... esquece esquece que tem vírgula, reticência, a gente que que é portador de deficiência visual... a gente precisa identificar esses pontos. Como vou fazer uma redação se... se eu não sei onde é... é a pontuação?

APÊNDICE J

Entrevista realizada com a pessoa cega (PC 04) em 29/07/07

3 – Que comparação faz entre esse último leitor e os anteriores?

Se for... pegar a fundo... não tem comparação entre... leitor anterior e o M... porque M. me fez se sentir seguro... em todos os momentos.

4 – Você acha que ele leu bem?

Leu... bem.

5 – O que é esse ler bem?

Passa segurança... pro cara... não gaguejar quando tiver lendo... Faz a pergunta direitinho... sem dizer “deixe eu... ver se realmente é isso?”

6 – E que comparação você faz entre M. e o leitor do Sesi?

No... Sesi ninguém lê não... porque ele lê para a turma toda eu não trago prá mim. Se ele fosse ler prá mim ele ia se adequar um pouco. Os leitores que eu tive na 3ª região foram horríveis. Teve uma que veio me dar, lápis para em marcar. Teve outro que não deu, a gente é que tem que desenrolar. Tem que saber qual é a disciplina para não perder nenhum momento e cair na corda bamba do leitor.

APÊNDICE L

Entrevista realizada com a pessoa cega 05 (PC 05) em 01/06/07

6 – Da maneira como o leitor ler ajuda você a identificar a resposta correta?

Ajuda.

7 – Em todas as matérias?

Não, só tive dificuldade... eu acho... acho que foi em geografia... não em história.

8 – E., já teve outras ocasiões em que outros leitores leram para você?

Já.

12 – Você achou diferença entre os leitores de hoje e os leitores que leram no Sesi?

Teve diferença... porque lá cada disciplina inglês era a professora de inglês mesmo... a de português... era a professora de português mesmo e aqui era prá todas... só mudou inglês.

APÊNDICE M

Entrevista realizada com a pessoa cega (PC 05) referente à ledora 06 (LD06) em 01/06/07

1 – A ledora de inglês leu bem?

Leu. No início... tava um pouquinho enrolada mas depois ela melhorou a pronúncia e eu entendi melhor.

2 – Porque você acha que ela melhorou?

Começou a falar mais claro... devagar... mudou o discurso e eu entendi.

ANEXOS

ANEXOS A – Provas lidas pelos/as ledores/as sujeitos de nossa pesquisa: Direito do Trabalho, Química, Realidade Sócioeconômica e Política Brasileira, Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, História e Geografia.

Prova da disciplina direito do trabalho (reposição da 1ª avaliação)

01) Discorra sobre o princípio da primazia da realidade.

02) Quais os órgãos que compõem a OIT?

03) Diferencie o empregado do trabalhador autônomo.

04) Discorra sobre o contrato de trabalho por prazo determinado previsto na lei 9.601/98.

05) Explique a teoria da solidariedade ativa.

Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba
CEJAS - Centro de Educação de Jovens e Adultos

Disciplina: Química
Professor: Moacy Maracajá
Série: 2º ano do Ensino Médio

Aluno (a): _____ Data: / /

1º Teste

tipo B

1) "Sob volume constante, a pressão exercida por uma determinada massa gasosa é diretamente proporcional à sua temperatura absoluta." Este conceito pertence a:

- a) Lei de Gay - Lussac.
- b) Lei de Boyle - Mariotte.
- c) Lei de Lavoisier.
- d) Lei de Charles.
- e) Lei de Boyle.

2) Em um recipiente fechado temos 15L de um gás a 1 atm. Qual será o volume desse gás, se aumentar – mos a pressão para 3 atm, mantendo a temperatura constante?

- a) 5L
- b) 2,5L
- c) 2L
- d) 25L
- e) 10L

3) A reação de formação da amônia é $N_2 + 3H_2 \rightarrow 2NH_3$ sobre ela assinale a afirmativa correta.

- a) 2mols de N_2 reagem com 3 mols de H_2 .
- b) Foram formados 3 mols de NH_3 .
- c) Os coeficientes estequiométricos são: 2,3 e 1.
- d) Tem $6 \cdot 10^{23}$ átomos de N.
- e) Os coeficientes estequiométricos são 1,3 e 2.

4) Ao preparar um café Ana colocou: água, café solúvel e açúcar. Podemos classificar o café obtido como exemplo de:

- a) Solução.
- b) Gelatina.
- c) Mistura Heterogênea.
- d) Suspensão.
- e) Colóide.

5) Meio litro de solução de soda Caustica (NaOH) foi preparada usando – se 20 g de NaOH. Sabendo-se que a massa molar de soda caustica $M = 40g/mol$. A sua concentração molar é:

- a) 1,5 mol/L
- b) 2,0 mol/L
- c) 2,5 mol/L
- d) 0,5 mol/L
- e) 1,0 mol/L

6) Quando preparemos um suco às vezes fica uma quantidade de açúcar no fundo do recipiente, mesmo sendo mexido. Este suco é um exemplo de solução.

- a) Saturada.
- b) Supersaturada.
- c) Gel.
- d) Diluída.
- e) Insaturada.

7) Paula comprou uma garrafa de suco concentrada de uva para prepará-lo no almoço ela teve que acrescentar água fazendo 2L de suco. O que Paula fez foi uma?

- a) Titulação.
- b) Volumetria.
- c) Diluição.
- d) Concentração.
- e) Molaridade.

8) A reação de neutralização entre um ácido e uma base é usada para determinar a concentração de um dos componentes. O método usado na neutralização chama-se:

- a) Molaridade.
- b) Molalidade.
- c) Concentração comum.
- d) Titulação.
- e) Diluição.

9) Para este teste estudamos os Gases e as Soluções. Estas são substâncias que podem causar uma série de problemas ambientais. Faça um pequeno texto, com pelo menos 5 linhas sobre os problemas ambientais causados por gases e soluções.

Boa Sorte!

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA - UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CCSA
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO - DECOM
COMPONENTE CURRICULAR: REALIDADE SÓCIO ECONÔMICA E POLÍTICA
BRASILEIRA

PROF.^o M^o MALUCEDELFINO DA SILVA

ALUNO(A): _____

"Não existe país Desenvolvido nem Subdesenvolvido, as atitudes individuais de cada cidadão determinam o estágio de desenvolvimento de cada nação"

Ao iniciar o estudo sobre a Realidade Sócio-Econômica e Política Brasileira, meu nível de conhecimento sobre o assunto, numa escala de 5 a 10, colocando-me no limite inferior da escala, posso afirmar que evolui para: 6 7 8 9 10 (assinale qual seu nível hoje) e explique as razões de sua avaliação.

PROVA DE GEOGRAFIA - ENSINO FUNDAMENTAL

- 1 - As linhas imaginárias que apresentam forma cíclica que passam pelos dois polos geográficos do planeta, recebem o nome de
(a) hemisférios (b) paralelos (c) meridianos (d) globo (e) coordenadas
- 2 - A modernização acelerada na agricultura e a pobreza nas áreas rurais ocasionam:
(a) miséria (b) êxodo rural (c) fome (d) desemprego (e) idia
- 3 - Quais os dois países que não fazem fronteira com o Brasil?
(a) Paraguai e Bolívia (b) Equador e Bolívia (c) Bolívia e Chile
(d) Chile e Equador (e) Peru e Chile
- 4 - A doutrina que defende a idéia de que a economia de um país só se desenvolve se for regida pelas leis naturais que regulam o livre mercado, recebe o nome de
(a) industrialismo (b) modernização (c) globalização (d) neoliberalismo (e) idia
- 5 - Técnicos e cientistas da ONU prevêem que haverá uma crise mundial na oferta de água potável. Isso ocorrerá por volta do ano de
(a) 2040 (b) 2030 (c) 2060 (d) 2020 (e) 2070
- 6 - Os estados de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro são estados de que região?
(a) Norte (b) Sul (c) Sudeste (d) Nordeste (e) Centro-Oeste
- 7 - A América do Sul é rica em rios. Possui as duas maiores bacias do planeta, que são
(a) Platina e Suriname (b) Equador e Chile (c) Uruguai e Amazônica
(d) Amazônica e Platina (e) São Francisco e Argentina
- 8 - Após a Segunda guerra Mundial os países subdesenvolvidos passaram a ser chamados de
(a) 1º mundo (b) 2º mundo (c) 3º mundo (d) 4º mundo (e) 5º mundo
- 9 - Quantos por cento aproximadamente o Sol fornece para a Terra?
(a) 99,7 (b) 99,8 (c) 99,9 (d) 98,9 (e) 100
- 10 - O movimento de Rotação tem duração de
(a) 24 horas (b) 365 dias (c) 30 dias (d) 366 dias (e) 17 dias

PROVA DE LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO FUNDAMENTAL

TEXTO I

A explosão dos computadores pessoais, as "infolias", as grandes redes - a Internet e a World Wide Web - atropelaram o mundo. Tomaram as leis antiquadas, reformularam a economia, reordenaram prioridades, redefiniram os locais de trabalho, desafiaram constituições, mudaram o conceito de realidade e obrigaram as pessoas a ficar sentadas, durante longos períodos de tempo, diante de telas de computadores, enquanto o CD-Rom trabalha. Não há dúvida de que vivemos a revolução da informação e, diz o professor de MIT, Nicholas Negroponte, revoluções não são sutis.

Jornal do Brasil, 13/02/96

- 1 - No texto, a expressão que sintetiza os efeitos da revolução operada pela informática é:
(a) atropelaram o mundo (b) tomaram as leis antiquadas (c) reformularam a economia
(d) redefiniram os locais de trabalho (e) desafiaram constituições
- 2 - A expressão "revoluções não são sutis" indica:
(a) a natureza efêmera das revoluções (b) a natureza benéfica das revoluções
(c) a natureza precária das revoluções (d) o caráter radical das revoluções (e) nada
- 3 - Aponte a alternativa que haja sujeito indeterminado.
(a) Basta-me a tua palavra (b) Faltam oito meses para a prova (c) Chegamos cedo demais
(d) Houve um grave acidente na Dutra (e) Andam falando mal do prefeito
- 4 - "O alvo foi atingido por uma bomba formidável". A locução por uma bomba formidável é:
(a) objeto direto (b) agente da passiva (c) sujeito (d) predicado (e) nada
- 5 - Todas as palavras estão grafadas corretamente em:
(a) Venus /tecil /paleta /taxi (b) carretas /indio /hífens /atrás (c) juriti /ápto /âmbar /almoço
(d) chapéu /rainha /Bangá /fossil (e) peru / Parati /bárril /cêgo
- 6 - Assinale a alternativa incorreta:
(a) Não vá sem eu (b) Ele é contra eu estar aqui (c) Ele é contra mim, estar aqui é crime
(d) Com eu estar doente, não houve aula (e) Não haveria entre mim e ti entendimento
- 7 - Aponte a alternativa que a segunda forma está incorreta como plural da primeira:
(a) sítu /ris - vós rídes (b) ele lê - eles lêem (c) ele tem - eles têm
(d) ele vem - eles vêem (e) eu cêio - nós ceamos
- 8 - Assinale o substantivo que traduz ação:
(a) peixe (b) pescador (c) pesca (d) cardume (e) falar
- 9 - Na frase "que realmente não estudam porque precisam ajudar a família" a palavra porque é uma conjunção: (a) explicativa (b) causal (c) final (d) condicional (e) adversativa
- 10 - Na frase "ajudar as famílias no sustento do lar", NO e DO são:
(a) advérbios (b) adjetivos (c) conjunções (d) preposições (e) interjeições
- Produção textual. Redija uma dissertação, no mínimo 15 linhas, sobre um dos temas abaixo, seguindo as normas da língua culta. Tema I - A informática e os dias atuais
Tema II - A violência.

PROVA DE CIÊNCIAS - ENSINO FUNDAMENTAL

- 1 – Como são chamadas as células dos celenterados que liberam uma toxina urticante?
(a)cnidoblastos (b)tronco (c)mucosa (d)urtica (e)ndra
- 2 – Qual o órgão que age na filtração do sangue?
(a)pulmão (b)medula (c)rim (d)coração (e)ndra
- 3 – Não é uma doença causada por bactérias?
(a)pneumonia (b)tuberculose (c)coqueluche (d)difteria (e)sarampo
- 4 – Qual o produto final da fotossíntese nos vegetais?
(a)glicose e oxigênio (b)água e oxigênio (c)glicose e água (d)gás carbônico e água (e)ndra
- 5 – Qual das substâncias abaixo não é uma base?
(a)LiOH (b)NaOH (c)HCl (d)KOH (e)ndra
- 6- Não é uma modificação artificial do solo?
(a)erosão (b)irrigação (c)drenagem (d)desmatamento (e)queimadas
- 7 – O raquitismo é um sintoma de carência de que vitamina?
(a)D (b)C (c)K (d)E (e)ndra
- 8 – Placenta e glândulas mamárias são características de qual grupo?
(a)aves (b)peixes (c)rêpteis (d)anfíbios (e)mamíferos
- 9 – Qual o principal órgão do sistema respiratório?
(a)rins (b)cérebro (c)veias (d)traquéia (e)pulmões
- 10 – Não pertence ao grupo dos artrópodes?
(a)aranha (b)caracol (c)mosca (d)sanguessuga (e)abelha

MATEMÁTICA
SUPLETIVO ENSINO FUNDAMENTAL -- JULHO
2007

1 - Comprei uma mercadoria por 2000 reais. Por quanto devo vendê-la, se quero obter um lucro de 25% sobre o preço de custo.
 a) 500 b) 1500 c) 2700 d) 2500

2 - Determine o valor de x na proporção: $\frac{x+3}{4} = \frac{12}{6}$
 a) 10 b) 5 c) 15 d) 30

3 - Resolva a seguinte adição algébrica $(-50) + (-100) + (+20) - (-100) + (-1)$
 a) -31 b) 42 c) -16 d) 0

4 - Calcule o M.D.C entre os seguintes números naturais, m.d.c (56,66,76).
 a) 10 b) 20 c) 2 d) 5

5 - Vinte máquinas, trabalhando 16 horas por dia, levam 6 dias para fazer um trabalho. Quantas máquinas serão necessárias para executar o mesmo serviço, se trabalharem 20 horas por dia, durante 12 dias?
 a) 10 b) 15 c) 5 d) 8

6 - 1 - Assinale a opção que contém os itens corretos, com V ou F:

- I - O triângulo escaleno possui três lados com medidas diferentes
 - II - Triângulo equilátero possui os 4 lados congruentes (iguais)
 - III - O triângulo isósceles possui dois lados iguais
 - IV - triângulo retângulo possui um ângulo reto
- a) F, V, V, F b) V, F, V, V c) F, F, V, F d) F, V, F, V

7 - Se 8m de tecido custam 156 reais, qual o preço de 12 m do mesmo tecido?
 a) 234 b) 1876 c) 244 d) 1877

8 - Determine a área de uma sala quadrada, sabendo que a medida de seu lado é 6,45m.
 a) 51,60m² b) 42,80m² c) 41,60m² d) 52,80m²

9 - A solução do sistema é: $\begin{cases} x + y = 6 \\ 2x - y = 24 \end{cases}$
 a) (-4,10) b) (-10,16) c) (10,-4) d) (16,-10)

10 - Se $A = \{a, b, c\}$, $B = \{b, c, d\}$ e $C = \{a, b, c, d\}$ podemos afirmar que:
 a) $A \subset B$ b) $B \subset A$ c) $A \subset C$ d) $C \subset A$

11 - A equação $2x + 5y = -4$ admite infinitas soluções. Uma das soluções dessa equação é o par ordenado:
 a) (4,4/5) b) (-2,5) c) (3,2) d) (-7,-2)

12 - A solução do produto notável $(x+2)^2$ é:
 a) $x^2 + 4x + 4$ b) $x^2 - 4x + 4$
 c) $x^2 - 4x - 4$ d) $x^2 + x + 1$

13 - O lado de um quadrado mede 2cm, logo seu perímetro é igual a:
 a) 80cm b) 60cm c) 8 cm d) 1 cm

14 - O maior número de três algarismos distintos é:
 a) 999 b) 989 c) 998 d) 987

15 - Em uma prova de valor 6, Lúcia obteve nota 4,8. Se o valor da prova fosse 10, qual seria a nota obtida por Lúcia?
 a) 5 b) 7 c) 8 d) 4

16 - - Pensei em um número. Multipliquei por 3 e somei 4. Deu 40. Em que número pensei!
 a) 12 b) -10 c) 20 d) 7

17 - 10 % de 100 corresponde a:
 a) 20 b) 30 c) 60 d) 10

18 - Observe as igualdades:

- I) $-6 + 6 = 0$
- II) $15 - 18 = 3$
- III) $-2 \cdot 3 = 5$
- IV) $-8 + 1 = -7$

Quantas são verdadeiras?

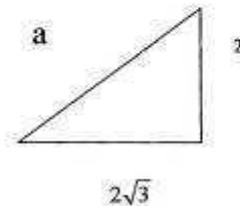
- a) 1 b) 2 c) 3 d) 4

19 - Dos divisores do número 48 são números primos?

- a) 4 e 6
- b) 1 e 7
- c) 7 e 2
- d) 2 e 3

20 - Aplicando o teorema de Pitágoras, calcule o valor de a:

- a) 0
- b) 2
- c) 4
- d) 10



PROVA DE HISTÓRIA – ENSINO FUNDAMENTAL

01- No Egito antigo a grande maioria da população tinha uma vida difícil, pagavam altos impostos. Nessa sociedade desigual aqueles que enfrentavam as piores condições de vida eram:

- A() camponeses e felás B() felás e artesãos C() escravos e artesãos D() camponeses e escravos
E() NDA

02- Com a colonização, os gregos aumentam e diversificam a produção agrícola e artesanal ampliando as atividades comerciais. Para que esse avanço acontecesse foi necessário adotar o sistema de escravidão. Como esses escravos eram adquiridos?

- A() comprados nos navios negreiros B() capturados na África C() trocados por mercadorias
D() prisioneiros de terras estranhas E() prisioneiros de guerra e pessoas endividadas

03- Situada em uma região conhecida por Lácio, Roma cresceu às margens do:

- A() rio Nilo B() rio Eufrates C() rio Tirreno D() rio Tibre E() rio Adriático

04- Os grandes proprietários de terras que tinham prestígio e alguns participavam do senado e que muitas vezes se aproveitavam desse poder político em benefício próprio eram os:

- A() patricios B() plebeus C() sabinos D() pretores E() cônsules

05- A servidão era uma forma de trabalho típica do sistema feudal. Os servos não recebiam salário trabalhavam em troca de proteção e moradia. Antes de haver a servidão qual a função que tinha essas características?

- A() escravos B() soldados C() cavaleiros D() colonos E() artesãos

06- A grande parte da sociedade feudal era formada por:

- A() servos e senhores feudais B() escravos e servos C() artesãos e escravos D() nobres e escravos
E() servos e artesãos

07- Em 1500, com a chegada da expedição comandada por Pedro Álvares Cabral, foi iniciado o processo de dominação das terras brasileiras. Até 1530, o único interesse da coroa portuguesa em nossas terras era:

- A() escravizar os índios B() retirar ouro e pedras preciosas C() catequizar os índios D() retirar o pau-brasil
E() plantar cana-de-açúcar

08- Em Portugal não havia trabalhadores disponíveis para servir a mão de obra no Brasil. Além disso, os portugueses que vinham para cá não se sujeitavam a trabalhos pesados, e tinham a ambição de se tornar ricos senhores de terra. Dessa forma quem realizava o trabalho pesado no Brasil?

- A() Os servos B() Os homens brancos
C() Os indígenas D() escravos negros

E() os portugueses tiveram que se sujeitar ao trabalho pesado.

09- O funcionamento dos engenhos dependia quase que exclusivamente do trabalho escravo. Havia alguns trabalhadores livres. Quem eram eles?

- A() o mestre de açúcar, o senhor e o feitor B() feitor, purgador e padres
C() mestre de açúcar, purgador e feitor D() capitão do mato, purgador e feitor
E() Purgador, capitão do mato e mestre de açúcar.

10- Até a revolução de 1789, a sociedade francesa mantinha uma organização semelhante à da época feudal, era estamental ou seja estava dividida em três estados:

- A() pelo clero, a nobreza, e o povo B() igreja, clero, e povo
C() clero, escravos e igreja D() escravos, clero e povo
E() clero, nobreza e igreja

PROVA DE INGLÊS – ENSINO FUNDAMENTAL

- 1 - Qual dos pronomes abaixo é um demonstrativo que indica plural?
- (A) This (b) Who (c) That (d) What (e) These
- 2 - Qual dos itens abaixo é um " Personal Pronouns" ?
- (A) My (b) her (c) She (d) Their (e) NDR
- 3) Qual as cores da bandeira nacional?
- A) Yellow, Black, Green, White (b) Green, Yellow , Blue , White (C) Gray, Orange, red, Black
- (d) Purple , Green, Brown, Yellow (E) NDR
- 4 - Passe a frase abaixo para a forma negativa : John and Mary are good friends
- (A) John and Mary Not is good friend. (b) Are Jonh and Mary good friend?
- (c) Aren't jonh and Mary good friend? (d) John and Mary are not good friends
- e) John and Mary are good friend not.
- 5- Qual das frases abaixo está na forma Imperativa Negativa?
- (A) Colse the door! (b) Open the window ! (c) Don't run! (d) To Walk (e) NDR
- 6) Complete com o present tense do verbo to be : They -----, He----- You ----- I -----
- (A) Is, are, is are (b) is, is, is, is (c) are, is, are, am (d) are, are, are, am (e) NDR
- 7- Qual dos verbos abaixo está no infinitivo?
- (A) Be (b) Play (c) ride (d) to write (e) sing
- 8 - Qual das frases abaixo está no plural corretamente ?
- (A) This is a cat (b) These are cats (c) These is a cat (d) Theses are cat (e) NDR
- 9 - Qual dos verbos abaixo está No passado?
- (A) is (b) are (c) to like (d) were (e) being
- 10- Dê a Sequência : January-----April-----, Monday -----, Friday -----
- (A) February, May. / Tuesday, Saturday (b) August, September . / Sunday , Thursday
- (c) June, July. / Wednesday, Tuesday (d) October , November. / Thursday, Sunday
- (e) NDR

ANEXOS B – Declarações de autorização dos leitores/as e das pessoas cegas.

DECLARAÇÃO

Eu, Aluska Mystherlly Cunha Ramos,, autorizo a leitura da prova da disciplina de Química do curso supletivo correspondente ao ensino médio, realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS), na cidade de Campina Grande, no dia 23 de abril de 2007, como dados a serem utilizados pela mestranda Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães na pesquisa acadêmica intitulada "O desempenho do/a ledor/a em situações de prova junto a pessoas cegas (PC).

Campina grande, 03 de março de 2009.

Aluska M. C. Ramos

DECLARAÇÃO

Eu, Sílvia Rodrigues de Souza, autorizo a leitura da prova final da disciplina Realidade Socioeconômica e Política Brasileira, realizada no Centro de Comunicação Social, na cidade de Campina Grande, no dia 18 de junho de 2007, como dados a serem utilizados pela mestranda Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães, na pesquisa acadêmica intitulada "O desempenho do/a leitor/a em situações de prova junto a pessoas cegas (PC).

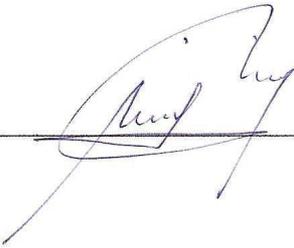
Campina Grande, 03 de março de 2009.

Sílvia R. de Souza

DECLARAÇÃO

Eu, Murilo Florentino Diniz Filho, autorizo a leitura da prova da disciplina de matemática do curso supletivo, correspondente ao ensino fundamental, realizada no Colégio e Curso Fênix, na cidade de Campina Grande, no dia 29 de julho de 2007, como dados a serem utilizados pela mestranda Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães, na pesquisa acadêmica intitulada "O desempenho do/a leitor/a em situações de prova junto a pessoas cegas (PC).

Campina Grande, 03 de março de 2009.



DECLARAÇÃO

Eu, Maria de Jesus Morais da Silva, autorizo a leitura das provas das disciplinas português, ciências, história e geografia do curso supletivo correspondente ao ensino fundamental, realizada no Colégio Menino Jesus, na cidade de Queimadas, no dia 01 de junho de 2008, como dados a serem utilizados pela mestrande Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães, na pesquisa acadêmica intitulada "O desempenho do/a leitor/a em situações de prova junto a pessoas cegas (PC).

Campina Grande, 03 de março de 2009.

Maria de Jesus Morais da Silva

DECLARAÇÃO

Eu, Carmen Verônica Pereira da Silva, autorizo a leitura da prova da disciplina Inglês, realizada no Colégio Menino Jesus, na cidade de Queimadas, no dia 01 de junho de 2008, como dados a serem utilizados pela mestranda Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães na pesquisa acadêmica intitulada "O desempenho do/a leitor/a em situações de prova junto a pessoas cegas (PC).

Campina grande, 03 de março de 2009.

Carmen Verônica Pereira da Silva

DECLARAÇÃO

Eu, Fábio Almeida Silva, autorizo a leitura da prova de reposição da disciplina Direito do Trabalho, realizada no Centro das Ciências Jurídicas, na cidade de Campina Grande, no dia 09 de abril de 2007, como dados a serem utilizados pela mestranda Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães na pesquisa acadêmica intitulada "O desempenho do/a leitor/a em situações de prova junto a pessoas cegas (PC).

Campina grande, 03 de março de 2009.

FÁBIO A SILVA

DECLARAÇÃO

Eu, Inácio Vicente Marinho, autorizo a leitura da prova da disciplina de Química do curso supletivo correspondente ao ensino médio, realizada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAS), na cidade de Campina Grande, no dia 23 de abril de 2007, como dados a serem utilizados pela mestrande Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães na pesquisa acadêmica intitulada "O desempenho do/a leitor/a em situações de prova junto a pessoas cegas (PC).

Campina grande, 03 de março de 2009.

Inácio Vicente Marinho

DECLARAÇÃO

Eu, Dekson Bezerra de Queiroz, autorizo a leitura da prova final da disciplina Realidade Socioeconômica e Política Brasileira, realizada no Centro de Comunicação Social, na cidade de Campina Grande, no dia 18 de junho de 2007, como dados a serem utilizados pela mestranda Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães, na pesquisa acadêmica intitulada "O desempenho do/a leitor/a em situações de prova junto a pessoas cegas (PC).

Campina Grande, 03 de março de 2009.

Dekson Bezerra de Queiroz

DECLARAÇÃO

Eu, Eliane da Silva Rocha, autorizo a leitura das provas das disciplinas português, ciências, história, geografia e inglês do curso supletivo correspondente ao ensino fundamental, realizada no Colégio Menino Jesus, na cidade de Queimadas, no dia 01 de junho de 2008, como dados a serem utilizados pela mestrande Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães, na pesquisa acadêmica intitulada "O desempenho do/a ledor/a em situações de prova junto a pessoas cegas (PC).

Campina Grande, 03 de março de 2009.

E LIANE DA SILVA ROCHA

DECLARAÇÃO

Eu, Antônio Pereira dos Santos, autorizo a leitura da prova da disciplina de matemática do curso supletivo, correspondente ao ensino fundamental, realizada no Colégio e Curso Fênix, na cidade de Campina Grande, no dia 29 de julho de 2007, como dados a serem utilizados pela mestrande Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães, na pesquisa acadêmica intitulada "O desempenho do/a leitor/a em situações de prova junto a pessoas cegas (PC).

Campina Grande, 03 de março de 2009.

ANTÔNIO PEREIRA DOS SANTOS