

LEDOR/A E LEITURA DE PROVAS EM TINTA NA ESCOLA REGULAR: CONCEPÇÕES DOS CEGOS DO IEACN

Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães
Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (IEACN)
zuleidearruda@yahoo.com.br

1. Introdução

As variadas práticas de leitura e de escrita da sociedade atual se realizam de acordo com os propósitos comunicativos dos sujeitos nelas envolvidos como comprovam os estudos do letramento em que a leitura é considerada uma prática social, haja vista os contextos dos envolvidos na leitura (STREET, 1984; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 2000) e das próprias teorias de leitura como interlocução que considera os efeitos da leitura sobre o interlocutor (KLEIMAN, 2004). No entanto, ainda há contextos de leitura que, na perspectiva da sociedade letrada vidente (dos que enxergam) ainda não merecem muita atenção por parte das autoridades educacionais, conforme depoimento de um dos cegos pesquisado por Caiado (2006, p. 85), o qual disse que, na escola regular, [...] “eles não tinham informação, não sabiam como me ensinar, faltava um curso para eles saberem como trabalhar com deficiente visual”.

Percebemos que a leitura difere de contexto para contexto e nossa experiência, no dia-a-dia do Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (IEACN), comprova esse descaso com a educação dos cegos no momento em que, por força da LDB nº. 9.394/96, estes têm que se submeter a provas¹ em tinta na escola regular, ocasião em que necessitam de um/a ledor/a² (pessoa que lê prova para cego) o/a qual já constitui um direito legal. Segundo a literatura especializada, o/a ledor/a é alguém qualificado para ler de

¹ A palavra prova, neste trabalho, significa prova em tinta, e não em braille.

² O ledor é um direito adquirido pelo cego, conforme decreto 5.296, inciso 59 de 02 de dezembro de 2002, publicado no DOU de 2004, disponível em <http://www.francsicobeltrão.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

forma adequada e orientar o candidato durante a realização do concurso (ou outra prova qualquer).

O presente trabalho é a continuidade de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com cegos do IEACN que objetivou explicar situações de leitura de provas em tinta junto a cegos na escola regular, em que alguns tiveram prejuízos em provas de português, chegando a errar algumas questões de acentuação gráfica, pois o leitor dessa prova (graduados em outras áreas) não citava os tipos de acentos presentes nas palavras nem as liações de acordo com os respectivos acentos para que o cego identificasse a alternativa correta. Daí, a leitura para o cego diferir da leitura para o vidente dado os vários propósitos comunicativos dos sujeitos nela envolvidos, os quais precisavam ser incluídos através da leitura, ouvindo do/a leitor/a os ditos sinais de acentuação gráfica.

Isso nos faz lembrar as concepções teóricas de leitura elencadas por Kleiman (2004), quais sejam: leitura como decodificação, como avaliação e como interlocução. A primeira compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas ou comentário, de forma que, para responder a uma pergunta no tocante à alguma informação do texto, basta ao leitor passar o olho pelo texto à procura de trechos que se refiram ao material já decodificado.

A segunda concepção trata de uma leitura que, segundo a autora (2004, p. 21), “inibe, ao invés de promover a formação de leitores”. Ela refere-se ao aferimento da capacidade de leitura voltada à forma, à pronúncia, a aspectos que devam ser atendidos quando da leitura em voz alta. Tal capacidade limita-se exclusivamente à oral, ou seja, à oralização do texto “prova”. Já na terceira concepção, o que conta são os elementos representativos em função do significado do texto, a experiência do leitor como indispensável para a construção do sentido, não havendo, portanto, segundo a autora, leituras autorizadas de modo absoluto, mas reconstruções de significados, segundo as intenções do leitor.

Na tentativa de descobrirmos a concepção de leitura que os cegos têm sobre a leitura dos leitores, realizamos entrevistas semiestruturadas e transcritas com seis cegos – doravante C - (reduzidos, aqui, a três: C1 - aluno

do curso de direito; C2 – aluno do supletivo do segundo grau; e C3 – aluno do curso de comunicação social) no tocante à leitura dos ledores nas provas de direito do trabalho, de química e de realidade socioeconômica e política brasileira.

Respaldado numa pesquisa qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006), consiste num conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, e partindo de trechos de entrevistas realizadas com os três ledores, o trabalho objetiva mostrar a concepção de leitura predominante entre os cegos e que estes se veem bem representados nos ledores acima.

2. Resultados e discussão

Perguntado ao C1 se a ledora tinha sabido ler a prova direito do trabalho, este respondeu: *“Soube sim...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.* Perguntado como ele definia essa compreensão clara, C1 respondeu: *“Veja bem..., quando me refiro à... leitura clara... é uma leitura objetiva, de forma.. sem gaguejar... ler com pontuação... com segurança”. segura.*

À pergunta como era a forma correta de ler, o C2 respondeu: *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.*

Perguntado ao C3 que comparação ele fazia entre os ledores que tivera, ele respondeu: 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.

Analisando o depoimento do C1, o ler volta-se para segurança no pronunciar as palavras, isto é, sem gaguejar e com pontuação adequada,

critérios suficientes para tornar a leitura segura, configurando, portanto, uma leitura como avaliação, segundo Kleiman, a qual volta-se exclusivamente à capacidade de ler a forma. Da mesma forma, o C2 deixou claro que o ler se restringe apenas ao pronunciamento de forma clara daquilo que o leitor ia perguntando, praticando, portanto, as pausas devidas como a do ponto, da vírgula e isso é o que deixou a leitura clara.

Já o C3 traz um dado novo para nossa análise que não se encaixou na concepção de leitura como avaliação, mas como interlocução. Nessa concepção de leitura, há que se atentar para as pessoas envolvidas que são o cego e o leitor, precisando o leitor repetir a questão. C3 viu o trabalho do/a leitor/a como um momento que desencadeou regras de interação voltadas a uma boa convivência interpessoal, dando como exemplo a prova do vestibular em que a leitora lia a questão várias vezes sem aborrecimento, desconsiderando, portanto, que o trabalho do/a leitor/a não vislumbre uma capacitação para tal, mas apenas um reconhecimento por parte do cego.

Esse raciocínio nos leva a interpretar tal fato como se PC 03 estivesse se sentindo inoportuno em relação ao/a leitor/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). Evidenciou-se, aqui, a concepção de leitura como interlocução, pois C3 construía os significados, levando em consideração as intenções do leitor (leitor), ou seja, estava ali como alguém que estava fazendo um favor ao cego, então, cabia a este falar “direitinho”.

Percebemos que, dois dos três cegos (C1 e C2) pesquisados, deixaram claro, nos seus depoimentos, uma concepção de leitura como avaliação. Bastava para esses cegos que o/a leitor/a soubesse praticar uma leitura oral sem gaguejar, sem titubear para que fossem leitores competentes, não importando, aqui, o fato de o/a leitor/a conhecer ou não o assunto de referência da prova ou mesmo ter experiência com leitura para cegos. Já o C3 não teve a mesma concepção de leitura, desencadeando, portanto, a de interlocução, no entanto, viu-se como alguém inferior, precisando, portanto, desencadear regras de polidez para que o leitor repetisse a questão lida.

3. Conclusão

Não é de admirar que, numa sociedade em que a concepção de leitura hegemônica é a do vidente, os cegos se intimidem em se impor, exigindo seu direito garantido por lei – um/a leitor/a qualificado, graduado na área da prova em questão. Percebemos que a maioria dos cegos não faz referência ao fato de se o/a leitor/a tinha ou não competência para ler as provas, limitando-se ao critério de ler de forma pausada (sem gaguejar), não atentando para o fato de 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” (FULGÊNCIO E LIBERATO, 2003, p. 14). Entendemos que as autoridades educacionais precisam repensar no como estão promovendo a inclusão dos cegos na escola regular, mesmo que eles se achem bem representados nos leitores acima.

4. Referências

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

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. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006; p. 15-41.

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

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. p. 16-33; 2000.

KELIMAN, A. 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.

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

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

LEDOR/A E LEITURA DE PROVAS EM TINTA NA ESCOLA REGULAR: CONCEPÇÕES DOS CEGOS DO IEACN

Zuleide Maria de Arruda Santiago Guimarães
Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (IEACN)
zuleidearruda@yahoo.com.br

RESUMO

Em meio às práticas de leitura existentes na sociedade vidente atual, foco de pesquisas teóricas como a do letramento em que a leitura é uma prática social e como a teoria de leitura, a exemplo das concepções de leitura elencadas por Kleiman, quais sejam: decodificação, avaliação e interlocução, há, ainda, contextos de leitura desmerecedores da atenção das autoridades educacionais. Nossa experiência, no Instituto de Educação e Assistência aos Cegos do Nordeste (IEACN), comprova que cegos, por força da LDB 9394/97, ao se submeterem a provas em tinta na escola regular, erram questões de acentuação gráfica nas provas de português, no momento em que, ao precisarem de um/a leitor/a – direito pelo decreto 5.296/2004 - que leia provas, este/a não faz referência aos acentos gráficos das palavras, não as lendo de acordo com os acentos para que respondam corretamente. Dando continuidade a uma pesquisa de mestrado que explicou situações de leitura de provas em tinta junto a cegos, e, na tentativa de descobrirmos a concepção de leitura que os cegos têm sobre a leitura do/a leitor/a, fizemos entrevistas semiestruturadas e transcritas com seis cegos – doravante C - (limitados a três: C1- aluno de direito -, C2 – aluno do supletivo do 1º grau –, C3 aluno do curso de comunicação social) no tocante à leitura das provas de direito do trabalho, química, realidade socioeconômica e política brasileira. Respaldado numa pesquisa qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006), consiste num conjunto de práticas interpretativas que são visibilidade ao mundo, e partindo de trechos das entrevistas, o trabalho objetiva mostrar a concepção de leitura predominante entre os cegos sobre o trabalho do leitor e que estes se veem bem representados nos leitores acima. Os dados mostraram que, dos três cegos pesquisados, dois deles (C1 e C2) têm a concepção de que a leitura do/a leitor/a é como avaliação, voltada à pronúncia, sem gaguejar, critérios suficientes para leitura segura, não importando, aqui, se o leitor conhecia ou não o assunto da prova. Dos três cegos, C3 acrescentou o fato de que a leitora do vestibular repetia a questão sem aborrecimento, tendo isso sido decorrente do fato de o cego ter posto em prática regras de polidez, ou seja, “falar direitinho...para que ela possa ler”. Esse raciocínio nos levou a interpretar que C3 se respalda na concepção de leitura como interlocução a qual considera as intenções do leitor sobre o interlocutor e, aqui, C3 se vê como inoportuno, merecendo um favor e, para amenizar a situação, usa regras de polidez. Percebemos que a maioria dos cegos não faz referência ao fato de se o/a leitor/a tinha ou não competência para ler as provas, limitando-se ao critério de ler pausadamente e se omitindo de exigir o direito do/a leitor/a qualificado/a. As autoridades educacionais precisam refletir a inclusão desses cegos.

Palavras-chave: Ledor/a; Prova em Tinta; Concepções de Leitura;