

O papel da estimulação precoce e da escolarização na constituição do sujeito-leitor cego: um estudo de caso

Ludmilla Lima Vilas Boas
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Objetivou-se nesse estudo averiguar as mediações entre um aluno cego e as práticas de leitura favorecidas pela família e pela escola/professor(a); verificar a influência de uma estimulação precoce adequada, favorecida pela família para o processo de aprendizagem da leitura em Braille; e averiguar o papel da escola/professor na constituição do sujeito-leitor cego. Para tanto, foram realizadas entrevistas individuais com um aluno cego, do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola regular do Recife; como também, com sua mãe e suas professoras. Analiticamente, utilizou-se a proposta de núcleos de significação, cujo processo de apreensão de sentidos e significados ocorreu por meio da sistematização de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Assim, foi possível verificar como a falta de uma estimulação tátil no âmbito familiar exerce influência negativa nos hábitos de leitura do participante, ao mesmo tempo em que destacou-se o importante papel da escola para promover a aprendizagem do Braille.

Palavras-chave: Estimulação precoce; escolarização; sujeito-leitor cego.

INTRODUÇÃO

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

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

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

De qualquer forma, sabe-se que o processo de estimulação precoce para o desenvolvimento cognitivo dos cegos é extremamente importante, visto ser esta uma ação facilitadora para a construção do conhecimento, por meio da interação e da comunicação com o outro; favorecendo o despertar da curiosidade e o interesse pela descoberta do mundo, e, conseqüentemente, a iniciativa e a autonomia da criança cega. Cabe, então, à família, ou a outras pessoas que convivam com o bebê, aproximar os estímulos que estão fora de seu campo de percepção, facilitando a exploração e desenvolvendo seu interesse (Gil, 2000).

Portanto, assim como a família, que tem um papel fundamental para um desenvolvimento adequado da pessoa cega, devendo oferecer-lhe, no início da vida, uma estimulação sensorial rica e diversificada, a escola constitui um local de aprendizagem e de socialização determinante da rotina e do ritmo de vida do cego. Nessa instituição, ele aprende, entre outras coisas, a ler e a escrever e vê abrirem-se novos horizontes.

A leitura e a escrita ocupam um papel central na sociedade, convertendo-se em habilidade indispensável, mesmo para quem não enxerga, mas dispõe de técnicas diferentes, como o Sistema Braille (Gil, 2000), que é o processo de leitura e escrita por meio de pontos em relevo, inventado por Louis Braille, em 1825, e que hoje é empregado no mundo inteiro.

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

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

Assim, na escola, o ensino da leitura deve tratar do processo de interação leitor/autor e da construção do sentido, que é a própria compreensão (Marcuschi, 1996). Quando ensinado de uma forma dinâmica, o Braille pode possibilitar ao leitor inferir as informações do texto e não apenas decodificar as palavras; possibilitando, deste modo, um maior e melhor conhecimento do mundo e de textos escritos.

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

Porém, muitas vezes, a atividade de compreensão textual só será trabalhada com as crianças cegas quando estas começam a frequentar a escola. Ao contrário da criança que enxerga, a cega demora a conceber a ideia de leitura e escrita. Afinal, estas

crianças, em sua grande maioria, só entram em contato com esse universo no período escolar, e isso inevitavelmente retarda seu processo de alfabetização (Gil, 2000).

A demora da criança cega em conhecer o mundo letrado se deve ao fato do sistema braille diferir inteiramente da escrita comum, enquanto código e quanto a sua apresentação, sendo dominado por um grupo muito restrito, levando pais, professores, assim como a comunidade em geral, não apenas a uma desvalorização, como também a um não reconhecimento desse sistema como um sistema de leitura e escrita, ignorando, muitas vezes, a própria aprendizagem da criança (Candido, 2007).

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

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

No trabalho desenvolvido por Monteiro (1992), no Instituto Benjamim Constant, foi constatado que as crianças cegas, na faixa etária entre seis e oito anos e até mesmo antes desta idade, são muito receptivas aos exercícios que trabalham sua lateralidade pois, muito cedo percebem a necessidade de

diferenciar esquerda e direita, já que a maioria das orientações para seu caminhar seguro mencionam as referidas direções. E o próprio posicionamento das letras, no alfabeto Braille, deve ser apresentado empregando-se a noção de direita, esquerda, em cima e embaixo, conceitos que, se já estiverem dominados pela criança cega, no início de sua alfabetização, facilitarão o domínio das técnicas do sistema. Assim, pode-se concluir como é importante o domínio, o quanto antes, da lateralidade a fim de possibilitar seu apropriado desenvolvimento intelectual e social.

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

Assim, levando-se em consideração o caráter social, cabe destacar que, os sentidos, localizados em órgãos sensoriais, têm um papel fundamental na apropriação do empírico, do real. Porém, os sentidos humanos não são entendidos como puro aparato biológico individual, e sim concebidos como sentidos sociais, visto que o homem enxerga, ouve e sente aquilo que outro homem lhe apontar para ver, ouvir, sentir, dentre as possibilidades do seu tempo e lugar social. Desse modo, a construção dos sentidos é tarefa histórica, cultural e social (Caiado, 2003).

Portanto, partindo das perspectivas defendidas por Vygotsky (1983) e Caiado (2003), o cego, ao final de sua alfabetização, deverá ter desenvolvido habilidades para: ler com fluidez, entonação e ritmo; escrever orações e pequenos textos de estrutura simples, com palavras de seu vocabulário cotidiano e, acima de tudo: expressar seus pensamentos por escrito com clareza, espontaneidade e criatividade; além de, compreender e interpretar pequenos textos (Gil, 2000).

Porém, o desenvolvimento de todas essas habilidades no processo de alfabetização, muitas vezes, encontra-se atrasado, uma vez que a criança cega só se familiariza com os caracteres de sua escrita e leitura quando estes lhe são apresentados, formalmente, na escola; na maioria dos casos, por volta dos sete anos (dados da Secretaria do Instituto Benjamin Constant - IBC, 2002). Naturalmente, a criança realiza todo um treinamento específico, com o objetivo de discriminar e identificar tais caracteres antes que se inicie sua alfabetização; porém, este já é um trabalho formalizado, na classe de alfabetização, sem o qual se tornaria impossível a continuidade do processo. Percebe-se que, realmente, as exigências para o aluno cego são bem maiores, já que este não tem oportunidades naturais de se familiarizar com letras, números ou desenhos, antes de entrar para a escola (Monteiro, 2004).

Em face do exposto, algumas questões emergem: qual a influência da estimulação precoce para o aprendizado da leitura em Braille? Qual o papel do professor e da escola na constituição do sujeito-leitor cego? Como ocorre o ensino da leitura, na escola, para esses sujeitos? Sendo assim, tem-se os seguintes objetivos: (1) averiguar as mediações entre o aluno cego e as práticas de leitura favorecidas pela família e pela escola/professoras; (2) verificar a influência de uma estimulação precoce adequada, favorecida pela família para o processo de aprendizagem da leitura em Braille; e (3) averiguar o papel da escola/professor na constituição do sujeito-leitor cego.

MÉTODO

Participante

Um estudante cego congênito, do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola regular, localizada no centro da cidade de Recife, que atende pessoas com deficiências. Participaram também sua mãe e suas professoras.

Material e procedimentos

Para efetivação dos objetivos, foram realizadas entrevistas individuais com o aluno cego, sua mãe e suas professoras.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Pernambuco com o parecer número: 043/09. De acordo com as orientações desse comitê, foi feito um contato prévio com a mãe, professoras e o aluno cego para que fosse entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado por eles.

Entrevistas com a mãe e professoras

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada e individual com a mãe do aluno participante, com o objetivo de investigar como foi a mediação entre a mãe, filho cego e as várias situações do mundo, em especial, o mundo letrado; saber de que forma se deu o processo de estimulação precoce para com a criança cega, como também investigar como é a relação da família com o Sistema Braille.

Foram realizadas também entrevistas semi-estruturadas e individuais com as professoras do aluno participante, com o objetivo de investigar como se processa o ensino do Braille; identificar as práticas de leitura em Braille propostas na sala de aula e saber como é a relação desses alunos com as situações de leitura na escola. Estas entrevistas foram agendadas e realizadas na própria escola, com o horário definido a partir da disponibilidade de cada professor.

Entrevista com o aluno cego

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada e individual com o aluno participante, com o objetivo de investigar quando e como se deu a aprendizagem do Braille; identificar a história de leitura e as várias interações com os objetos culturais (filmes, livros, peças, músicas, obras de arte, etc).

A análise dos dados foi de natureza qualitativa. Optou-se por este tipo de abordagem porque se buscou a compreensão particular

daquilo que se pretendia estudar. Além disso, na abordagem qualitativa o foco da atenção do pesquisador se dirige ao específico e ao individual, abandonando as generalizações, os princípios e as leis, substituindo as correlações estatísticas em favor das descrições individuais (Souza; Matos, 2004). Assim, esta abordagem tornou-se necessária ao presente estudo, na tentativa de resgatar o contexto social, resguardando-se a heterogeneidade de todos os sujeitos participantes durante as entrevistas.

Para análise destas entrevistas, inicialmente, foram realizadas leituras flutuantes e recorrentes de cada grupo: mãe, professoras e aluno cego. A leitura flutuante consistiu em estabelecer o contato com as entrevistas a analisar, conhecer o texto e apropriar-se dos significados que estavam implícitos em cada entrevista, deixando-se invadir por impressões e orientações. Foi nesta leitura que surgiram as hipóteses e as questões norteadoras (Bardin, 1979). Após essas primeiras leituras, foi possível obter-se um intercruzamento das informações obtidas em cada entrevista e definir o caminho de construção de alguns temas pertinentes para embasar e fundamentar as análises, através da perspectiva dos núcleos de significação.

Os Núcleos de significação são agrupamentos que reúnem temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais por aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento. Assim, considerando estes aspectos apontados, no que se refere a este estudo, foram encontrados dois núcleos de significação produzidos a partir da relação entre o discurso do aluno e os discursos dos outros participantes, a saber: 1: “Eu não gosto muito das coisas que leio em sala de aula”; 2: “Só trabalhei o tato depois que eu entrei na escola”. “Cada um dos núcleos deve, portanto, agregar questões intimamente relevantes para a compreensão dos aspectos pesquisados” (Aguiar; Ozella, 2006). Nesta pesquisa em particular, foram agregadas questões relativas à mediação e ao contexto de letramento nas atividades de leitura e constituição do sujeito-leitor do participante envolvido, bem como o papel da estimulação precoce na família e o ensino da leitura em Braille, na escola.

Dessa forma, as leituras permitiram destacar e organizar pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros.

Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e compõem um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Assim, têm-se alguns exemplos dos pré-indicadores estabelecidos, a saber: atividades de leitura não são realizadas pelos professores; falta de estimulação tátil precoce favorecendo uma leitura devagar e cansativa; e material de leitura na escola restrito aos livros didáticos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores foi verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (Aguiar; Ozella, 2006).

A análise iniciou-se por um processo intra-núcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral, esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador.

Assim, vale ressaltar que o processo de análise não ficou restrito à fala do informante, ela foi articulada com o contexto social, que permitiu acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. Esta integração foi possível através do processo interpretativo realizado pela pesquisadora por meio do acesso a dois dos principais contextos de inserção do participante (família e escola), aos discursos de pessoas de seu convívio (pais e professoras), bem como ao conhecimento científico do tema investigado.

Apresentação do caso

Contextualizando Pedro¹:

O aluno cego entrevistado é um jovem tímido, tem 19 anos de idade e faz o terceiro ano do ensino médio em uma escola pública da cidade de Recife localizada no bairro do Derby. Sua mãe é dona de casa e seu pai é vigia noturno, e ambos são alfabetizados. Ele afirma que se dá muito bem com os pais e a irmã, membros da família que moram juntos no bairro de Afogados, na cidade de Recife. O referido bairro é considerado

¹ Nome fictício.

como sendo de classe média, no entanto, há muitas famílias que moram lá e que são de classe média baixa. Afogados é um bairro que fica perto do centro de Recife e onde há muito comércio, predominando as lojas de materiais para construção, e de venda e consertos de automóveis. Sua casa é grande, porém, humilde². A rua é calçada e fica perto de duas avenidas bastante movimentadas e com várias paradas de ônibus.

Pedro faz estágio na área de informática no turno da manhã e estuda no turno da tarde. Seu meio de locomoção aos ambientes de estudo e estágio é o ônibus. Vai para o estágio pela manhã sozinho e na volta passa em casa para ir ao colégio com a irmã mais nova, que estuda na mesma sala que ele. Ela é a única na família que sabe o Braille e que, inclusive, aprendeu com o próprio irmão, que também tentou ensinar à mãe, mas, sem muito sucesso.

Ele adora música e inclusive já tocou em uma banda de forró. Quando está em casa, frequentemente, está usando o computador e gosta de tudo o que é relacionado à informática. Já passou em uma seleção para técnico em Informática no ano passado, no entanto, não pôde cursar em virtude das condições financeiras desfavoráveis. A mãe chegou até a mandar uma carta para Sílvio Santos pedindo ajuda, mas, não obteve o retorno que esperava.

Núcleos de significação

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

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

² Dados possíveis porque a entrevista foi realizada, à escolha da mãe de Pedro, em sua própria residência.

Assim, a partir do cruzamento das informações presentes nas entrevistas dos professores e do aluno cego, pôde-se verificar que as atividades de leitura estavam focadas no “livro-texto” e que a decodificação deste livro estava sendo o único recurso para se trabalhar a leitura. Dessa forma, percebe-se no discurso das professoras de Pedro o entendimento da leitura como decodificação, concepção essa que, de acordo com Marcuschi (2008), centra-se no código e na forma linguística como o principal objeto de análise. Assim, prevalece a função informacional do texto e ao autor/falante compete a tarefa de pôr as ideias no papel, já que a língua teria a propriedade de significar com alto grau de autonomia. Os textos seriam portadores de significações e conteúdos objetivos por eles transportados e os leitores teriam a missão de apreender esses sentidos ali objetivamente instalados.

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

Entrevistadora: Que recursos você utiliza para trabalhar esses textos?

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

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

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

Sobre essa mesma questão, fala a professora itinerante:

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

Professora de Itinerância: A gente aqui se baseia... Assim, com o exercício que ele vem que o professor passou em sala de aula. [...] Quando a gente prepara o texto pra ele... O professor dá pra gente... e a gente prepara o texto em Braille e dá pra eles. Quando não, quando o professor tá com pressa... então, a gente lê pra eles... E eles aí fazem o exercício que o professor passou.

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

Esse é um fato que merece ser tratado com bastante atenção, pois, como afirma Marcuschi (1996, 2008), o problema dos livros didáticos não é a ausência de exercícios de compreensão textual, e sim a natureza deles, já que, dentre outras coisas, esses exercícios raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos. Assim, esses exercícios podem ser tidos como “atividades de cópiação”, e dessa maneira, adotando esse tipo de atividade, as professoras de Pedro acabam deixando de lado as oportunidades de trabalhar o raciocínio e o pensamento crítico, já que estes são processos cognitivos que devem ser ativados durante a leitura do texto, uma vez que a compreensão é uma atividade reflexiva.

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

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

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

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

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

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

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

Pedro: Quase sempre é o texto literário, né?

Entrevistadora: Literário?

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

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

Pedro: Não, não.

Entrevistadora: Não?

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

Portanto, nota-se a ênfase dada ao texto narrativo, reforçando a ideia de que o trabalho com leitura em classe acaba realmente enfocando mais esse tipo textual em detrimento do tipo argumentativo. Dessa forma, em que espaço de aprendizagem esse aluno terá acesso de forma mais focal às estruturas dos outros tipos textuais, e mais especificamente o tipo argumentativo? Afinal, será exigido desse aluno um entendimento sobre esses tipos, já que para comunicar-se em sua vida diária (seja de forma escrita ou oral), esse estudante, muitas vezes, fará o uso de determinados argumentos e estratégias argumentativas a fim de fazer valer suas ideias, opiniões ou ponto de vista sobre determinado assunto.

Aliada a esta constatação está a questão referente à falta de inclusão da biblioteca no planejamento curricular da professora

de Português, já que está diretamente relacionada à questão da possibilidade de acesso a outros gêneros textuais além do livro didático, como, por exemplo: gibis, jornais, romances, etc; e a meios diversificados de se trabalhar a leitura:

Entrevistadora: Você considera a biblioteca no seu planejamento curricular?

Professora de Português: Não.

Entrevistadora: Não?!

Professora de Português: Não. Como assim?

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

Professora de Português: Ah... Eu incentivo a ida à biblioteca. Mas diretamente eu não considero não [...]

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

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

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

Entrevistadora: Você frequenta biblioteca?

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

[...]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No entanto, ainda em relação às atividades de leitura, encontra-se um dado de contradição e até mesmo intrigante, afinal, pode-se inferir que, mesmo essas professoras relatando que trabalham a leitura em sala de aula, na verdade, no decorrer da entrevista, pode-se chegar à constatação de que, na realidade, as atividades de leitura não são realizadas nem pela professora de Português da classe regular, nem pela professora da itinerância.

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

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

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

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

Dessa forma, pergunta-se: a quem fica destinada a função de trabalhar a leitura com esse aluno cego? Como pôde ser

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

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

Mãe de Pedro: Pedro só tá lendo agora somente no computador... porque ele bota o livro na impressora e passa pro computador... Dosvox³! Ele pouco pega o Braille agora.

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

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

Entrevistadora: Mas quem é que lê?

Mãe de Pedro: Eu leio.

³ O Dosvox é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem, assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. O sistema realiza a comunicação com o deficiente visual através de síntese de voz em Português, mas pode ser configurada para outros idiomas (Borges, 2002).

Entrevistadora: Você lê...

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

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

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

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

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

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

Portanto, constata-se a importância do uso das tecnologias de informação adequadas a pessoas cegas, já que é através do uso delas que Pedro tem uma maior autonomia e facilidade de acesso a uma diversidade de leituras em um curto intervalo de tempo, confirmando a relevância das ferramentas computacionais para as pessoas cegas, já que, em grande parte, são capazes de diminuir as limitações apresentadas por esses indivíduos, pois pode possibilitar uma educação mais adaptada a eles, através do uso de diversas tecnologias (Santarosa, 2000). No entanto, esse uso tem feito com que Pedro limite bastante a utilização do Sistema Braille para as atividades de leitura, fato este que merece ser levado em consideração, já que sendo a leitura eminentemente social e intimamente pessoal (já que envolve os processos cognitivos variados de cada leitor), torna-se necessário o contato direto do leitor com a forma gráfica escolhida para representar a intencionalidade do autor, no caso: o livro em Braille (Oliva, 2000). É através deste contato que Pedro pode seguir o seu próprio ritmo de leitura, acelerando nas passagens mais apelativas, insistindo ou repetindo nas elaborações mais complexas, captando e apreciando as intenções expressivas traduzidas pelos recursos gráficos empregados e imprimindo a interpretação baseada na sua própria sensibilidade.

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

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

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

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

O processo de estimulação precoce mostra-se imprescindível para promover a competência social nas crianças cegas, que é um construto que se integra aos domínios cognitivo, afetivo, motor e de comunicação, portanto, estando relacionada às aquisições básicas da criança (Monteiro, 1992). Esse trabalho de estimulação precoce deve fazer parte da vida da criança cega primordialmente em seu lar, feito pelos seus pais, que deverão ser orientados para tal fim.

Dessa forma, foi possível verificar como a falta de uma estimulação precoce favorecida pela família repercute negativamente para o processo de aprendizagem e aquisição de hábitos de leitura em Braille de Pedro, que diz ter recebido estimulação tátil apenas depois que entrou na escola, faltando a ele, portanto, o estímulo precoce dos movimentos das mãos e dos dedos, o que poderia favorecer maior habilidade, destreza e facilidade no momento do aprendizado inicial do Braille.

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

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

Pedro: Eu comecei com oito anos, oito anos.

[...]

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

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

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

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

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

Pedro: Não.

Portanto, pode-se fazer uma relação entre a falta de estímulo tátil precoce e a questão de Pedro ter achado difícil aprender a ler e escrever em Braille, como também o fato dele achar cansativa a leitura neste sistema, afinal, quando já se tem o treinamento das mãos, o ato de ler em Braille torna-se mais fluente e rápido (Monteiro, 2004), já que para sua perfeita compreensão e execução, a pessoa cega deve saber usar eficientemente os movimentos de suas mãos, o que no caso de Pedro não foi disponibilizado precocemente:

Entrevistadora: Você acha cansativo ler em Braille?

Pedro: Acho.

Entrevistadora: Por quê?

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

Embora Pedro afirme ser devagar a leitura em Braille, sabe-se que os sinais do Braille podem ser identificados com rapidez, pois, pela sua forma, adaptam-se exatamente à polpa do dedo. Nos leitores experimentados, o único movimento que se observa é da esquerda para a direita, ao longo das linhas. As duas mãos participam ativamente na interpretação dos sinais. Em alguns leitores a mão esquerda avança até metade da linha, proporcionando assim um aumento de velocidade na leitura (Lerparaver, 2005). Porém, esta rápida velocidade na leitura não faz parte da experiência em Braille de Pedro, afinal, o que se pôde constatar é que o referido aluno não faz o uso das duas mãos durante o ato de ler, restringindo-se ao uso apenas de um único dedo, o que, conseqüentemente, repercute negativamente na velocidade da leitura em Braille e o faz ficar distante da média atingida pela maioria dos leitores, que é de 104 palavras por minuto.

Assim, no caso de Pedro, a falta de estimulação precoce tátil favoreceu não apenas uma leitura devagar, mas,

consequentemente, uma leitura cansativa, influenciando negativamente o hábito rotineiro da leitura e o hábito da leitura por prazer, afinal, percebe-se no seu discurso que as suas leituras se destinam apenas às práticas impostas pelo professor em sala de aula e a assuntos relacionados à sua área de trabalho, como é o caso, da Informática.

Entrevistadora: Quais os textos que você lê diariamente?

Pedro: Só textos técnicos de informática.

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

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

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

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

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

Entrevistadora: Tudo com arroz?

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

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

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

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

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

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

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

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

Mediante o discurso da mãe, pôde-se observar uma sensibilidade intuitiva (já que pelo seu discurso fica inferido que ela fazia isso por necessidade de ajudar o filho) em relação à realização de muitas descrições das cenas apresentadas na

televisão no intuito de melhor apreensão do que estava se passando e a conseqüente significação dos fatos televisionados por parte de Pedro, permitindo assim, que ele ampliasse o seu contato com outros meios de informações, lazer e cultura.

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

Entrevistadora: Você vai ao cinema?

Pedro: Vou. Ao cinema eu vou.

Entrevistadora: E de que gênero de filme tu gosta?

Pedro: Eu gosto de comédia.

Entrevistadora: Comédia? Por quê?

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

[...]

Entrevistadora: Você gosta de espetáculos musicais?

Pedro: Gosto.

Entrevistadora: Participa deles?

Pedro: Participo.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se na história de Pedro uma falta de estimulação tátil precoce adequada, no âmbito familiar, o que repercutiu de maneira negativa no seu gosto pela leitura em Braille, a qual é significada por ele como cansativa e não

prazerosa, como teoricamente tem sido apontado por Gil (2000) quando discute a importância da estimulação tátil para o desenvolvimento de crianças cegas.

Por outro lado, no que se refere à aprendizagem do Braille, assim como ressalta Monteiro (2004), destaca-se o importante papel da escola neste processo, visto que, como foi possível constatar, foi através dela que Pedro pôde ter contato com esse sistema de escrita. No entanto, como a professora encontra-se inserida em uma perspectiva que entende a leitura apenas como decodificação, ela não possibilita a esse aluno o contato imprescindível com os variados tipos de gêneros textuais existentes atualmente, além do fato de não considerar a biblioteca no seu planejamento curricular.

Assim, como as práticas de leitura da professora ainda estão embasadas em uma perspectiva que não considera o texto como um evento comunicativo, então, o trabalho em sala de aula fica restrito ao livro texto e às atividades nele contidas. Dessa forma, compete a Pedro buscar em sua rotina diária, outras leituras e meios de acesso a elas, como é o caso do computador. Como a computação é algo que desperta o seu interesse, esta tem sido uma aliada no processo de constituição desse sujeito-leitor, pois, esse gosto pela informática faz com que Pedro, mesmo sem gostar de ler, busque apostilas e textos que tratem desse assunto, o que acaba favorecendo as práticas de leitura em Braille, além de, através do DOSVOX instalado no computador, ter acesso mais rápido e fácil a textos diversificados e de circulação mundial.

No entanto, o interesse pela ferramenta computacional pode ter como consequência o distanciamento da leitura em Braille, o que pode ser visto como algo negativo, uma vez que a inserção do cego na sociedade está permeada por eventos em que a leitura através do computador não será possível, sendo isto apenas possível através do Braille, como é o caso, por exemplo, atualmente, das células de votação. Assim, caberia a realização de estudos que procurassem investigar que efeitos o advento do computador (através dos softwares de acessibilidade para cegos) tem provocado no que se refere à conservação do Braille e à inserção dos cegos nos eventos de letramento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação com instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, 2006.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BORGES, J. A. *O que é o Dosvox*. Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>. Acesso em: 13 ago. 2008.

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

CANDIDO, S. Braille Virtual - software para um normovisual aprender braille. Disponível em: http://www.lerparaver.com/aprender_braille. Acesso em: 20 abr. 2008.

CRANMER, T. V. Um contributo para a pesquisa sobre a leitura do braille e a percepção tátil. *National Federation of the Blind (Federação Nacional de Cegos)*, v. 43, n. 1, 2000.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

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

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

LERPARAVER. A invenção do sistema Braille e a sua importância na vida dos cegos. Disponível em: http://www.lerparaver.com/braille_invencao.html. Acesso em: 10 de ago. 2008.

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

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

_____. *A produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, A. R. Recanto do saber. *Nova Escola*, ed. 221, Abril, 2009.

MONTEIRO, L. M. F. S. *A importância das atividades corporais no processo de alfabetização do deficiente visual*. Monografia, Curso de Especialização em Alfabetização de Deficientes Visuais, UNIRIO, 1992.

_____. *A importância das atividades corporais no processo de alfabetização da criança cega*. *Nossos Meios RBC*, Dezembro, 2004.

OLIVA, F. P. *Do Braille à braillogia, necessidade de formação brailológica*. Disponível em: <http://www.gesta.org/braille/braille02.htm>. Acesso em: 11 abr. 2008.

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

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

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

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

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

Recebido em 4 de dezembro de 2009
e aceito em 9 de outubro de 2010.

Title: *The role of early stimulation and education in the constitution of the blind reader-subject: a case study*

Abstract: *The objectives of this study were to analyze the mediations between a blind student and the reading practice favored by his family and school/teacher; to verify the influence of an appropriate early stimulation favored by the family to the process of learning to read Braille; and to investigate the role of the school/teacher in the constitution of the blind reader subject. In order to reach these goals, individual interviews were conducted with a blind student enrolled in the first year of high school, at a regular school in Recife, as well as with his mother and teachers. Analytically, we used the core meaning proposal, whose process of apprehending senses and meanings occurred through the systematization of pre-indicators, indicators and core meaning. Thus, it was possible to verify that lack of a tactile stimulation in the family sphere exerts a negative influence on the reading habits of the participant. This study also called attention to the important role of schools in promoting the learning of Braille.*

Keywords: *Early stimulation; schooling; blind reader subject.*