

ENSINO/APRENDIZAGEM DA LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA/POR ADOLESCENTES SURDOS

TEACHING/LEARNING PORTUGUESE READING TO/BY DEAF ADOLESCENTS

Maria Cristina da Cunha Pereira¹

mccphy@gmail.com

RESUMO: A leitura dos alunos surdos tem sido caracterizada como decodificação sem compreensão, o que pode ser atribuído, entre outros fatores, ao ensino da Língua Portuguesa a que foram submetidos. Expostos exclusivamente à língua oral, a maioria adquiria apenas fragmentos da Língua Portuguesa, o que restringia as possibilidades de compreensão da leitura. Além disso, no ensino, o professor focalizava a palavra e não o texto. Em 2005, a aprovação do Decreto 5626 estabeleceu a educação bilíngue para alunos surdos, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda. Como segunda língua, o acesso à Língua Portuguesa é mediado pela Língua de Sinais e o foco é colocado nos textos e não nas palavras. Com o objetivo de refletir sobre a leitura de alunos surdos, este trabalho analisa o desenvolvimento da compreensão por adolescentes surdos que frequentavam oficinas de Língua Portuguesa numa escola bilíngue em São Paulo. Visando ampliar as possibilidades de compreensão da leitura, a professora expunha os alunos a diferentes gêneros textuais, considerando o interesse deles. Os textos eram apresentados na Língua Brasileira de Sinais e, por meio dela, a professora orientava os alunos a atribuírem sentido ao texto, sem a preocupação com o significado de cada palavra. Para avaliar a compreensão, a professora formulava questões com diferentes níveis de complexidade. A análise de atividades de compreensão de textos realizadas pelos alunos ao longo do processo permite observar os avanços alcançados.

PALAVRAS-CHAVE: compreensão da leitura por surdos; ensino da leitura para surdos; ensino da Língua Portuguesa para surdos; leitura e surdez.

¹Doutora em Linguística pela UNICAMP, professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP.

ABSTRACT: The reading skills of deaf students has been characterized as decoding without comprehension. This fact may be attributed, among other factors, to Portuguese language teaching they were submitted. Exclusively exposed to oral language, most of them acquired only fragments of the Portuguese language, which constrained the possibilities of reading comprehension. Moreover, in teaching, the teacher focused the word and not the text. In 2005, the Federal Decree 5626 established bilingual education for the Deaf, in which the Brazilian Sign Language is the first language and the Portuguese Language is the second one. As a second language, the access to Portuguese Language is mediated by the Sign Language and the focus is placed on texts and not on words. With the purpose of reflecting on the reading of deaf students, this study analyzes the development of understanding by deaf adolescents who attended Portuguese Language workshops in a bilingual school in São Paulo. Aiming to expand the students' comprehension on reading, the teacher exposed them to different textual genres, considering their interests. The texts were presented in Brazilian Sign Language and, through it, the teacher guided the students to make sense of the text, without worrying about the meaning of each word. To evaluate comprehension, the teacher asked questions of different complexity levels. The analysis of text comprehension activities carried out by the students throughout the process allows us to observe the progress achieved.

KEYWORDS: reading comprehension by deaf students; teaching reading for deaf students; teaching Portuguese for deaf students; reading and deafness.

INTRODUÇÃO

A leitura de alunos surdos tem sido geralmente caracterizada como decodificação sem compreensão. Embora não apresente dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte deles não entende o que lê. Entre as explicações para estas dificuldades, destaca-se a falta de conhecimento da Língua Portuguesa. Cabe lembrar que, ao iniciarem o aprendizado da escrita, as crianças ouvintes já usam a Língua Portuguesa na modalidade oral. Este conhecimento as ajuda a atribuir sentido ao que leem. As crianças surdas, por outro lado, quando são introduzidas na escrita, dispõem, na maior parte das vezes, de apenas fragmentos da Língua Portuguesa, insuficientes para compreender o que leem.

Pesquisadores que se dedicam ao estudo do processo de leitura, como Solé (1998); Fulgêncio e Liberato (2001; 2003) e Kleiman (2004), entre outros, afirmam que, embora a decodificação faça parte do processo da leitura, ela não é suficiente para a compreensão. Para atribuir sentido ao que lê, um leitor proficiente conta com o conhecimento de mundo, que ele adquiriu ao longo da vida, bem como com o conhecimento da língua que é usada na escrita.

Segundo as autoras, quanto mais conhecimento de mundo e de língua o leitor tiver, menos ele será dependente da decodificação. Por outro lado, quanto menor for o conhecimento de mundo e de língua, maior será a dificuldade para atribuir sentido ao que lê, até o ponto de o leitor conseguir apenas decodificar sem compreensão.

Considerando que as crianças surdas não têm o mesmo acesso à Língua Portuguesa oral que as crianças ouvintes, é de se esperar que tenham prejuízo na constituição do conhecimento de mundo e de língua.

Pesquisadores como Sueli Fernandes (2003), Lodi (2004), Moura (2008), Pereira (2009, 2015b), entre outros, têm mostrado que, assim como os ouvintes ampliam o conhecimento de mundo interagindo na Língua Portuguesa, os surdos podem ampliar o seu conhecimento de mundo se contarem com a Língua de Sinais. Para isso, é fundamental que a adquiram, preferencialmente na interação com adultos surdos. O conhecimento da Língua de Sinais fornece o arcabouço para a constituição da Língua Portuguesa. Além de contribuir para a ampliação do conhecimento de mundo, a aquisição da Língua de Sinais vai fornecer a base para que as crianças surdas elaborem suas hipóteses sobre a Língua Portuguesa escrita. No entanto, diferentemente das crianças ouvintes, as hipóteses serão visuais, razão por que é imprescindível que as crianças surdas tenham acesso a textos escritos.

Estas ideias fundamentam o presente estudo, que tem como objetivo analisar o desenvolvimento da compreensão da leitura por adolescentes surdos que frequentavam oficinas de Língua Portuguesa numa escola bilíngue em São Paulo.

1. COMPREENSÃO DE LEITURA E SURDEZ

As pesquisas sobre compreensão da leitura por pessoas surdas são recentes no Brasil.

Eulalia Fernandes (1990, 2003) foi a primeira pesquisadora a estudar o desempenho de surdos na compreensão e reprodução de textos. A autora analisou a reprodução de textos de 40 surdos adultos, com nível de escolaridade que ia da quarta série do ensino fundamental até o ensino superior completo. A maior parte dos sujeitos, independentemente da idade e nível de escolaridade, apresentou dificuldades na compreensão das palavras, o que prejudicou a organização conceitual dos textos lidos. Tais dificuldades se manifestaram não apenas no não entendimento de palavras lidas, mas também na confusão de uma palavra com outra já conhecida.

Dificuldades na compreensão da leitura foram relatadas também por Cárnio (1995). A autora pesquisou a importância da leitura e da escrita na vida de adolescentes surdos e constatou que, embora relatassem prazer pela leitura, muitos demonstraram dificuldades acentuadas na compreensão de textos, o que, para a autora, pode ter se

devido ao fato de as professoras não realizarem um trabalho de compreensão textual, mas sim vocabular.

A ênfase nas palavras foi constatada também por Góes (1996). A pesquisadora entrevistou professores e alunos surdos que frequentavam ensino supletivo e todos apontaram a falta de vocabulário como a responsável pelas dificuldades dos surdos na leitura e na escrita.

Almeida (2000) analisou a leitura de textos por dois adultos surdos e verificou que eles procediam à leitura de palavra por palavra, o que resultou na não compreensão dos textos. Além disso, apresentaram uso significativo do alfabeto digital, tanto para acessar o significado das palavras lidas, como para decodificá-las, sem compreensão do significado.

Resultados diferentes dos obtidos por Almeida foram relatados por Friães (1999). A pesquisadora analisou o desempenho de estudantes surdos, dos últimos anos do ensino fundamental na reprodução de notícias escolhidas por eles. Os sujeitos frequentavam uma escola para surdos em São Paulo, que adotava uma concepção discursiva no ensino da leitura. Com base nessa concepção, os alunos eram expostos à leitura de textos, sendo que os professores os incentivavam a não se prenderem ao significado da palavra isoladamente. Os resultados revelaram que todos os sujeitos do estudo demonstraram ter compreendido os textos lidos, mesmo referindo desconhecimento de alguns vocábulos. Segundo a pesquisadora os sujeitos não se limitaram a decodificar os símbolos gráficos, mas desenvolveram estratégias para compreender os textos lidos.

Ao se referirem à compreensão da leitura, Solé (1998), Fulgêncio e Liberato (2001, 2003) e Kleiman (2004) afirmam que ela consiste em processo constante de elaboração e verificação de previsões que o leitor vai construindo enquanto lê (Solé, 1998; Fulgêncio e Liberato, 2001, 2003; Kleiman, 2004). Neste processo, o leitor faz uso de informações que constam no texto e de informações que ele traz para o texto, ou seja, seu conhecimento prévio. Fulgêncio e Liberato (2001; 2003) destacam que, frente ao texto, o leitor proficiente não decodifica cada símbolo presente ou interpreta cada palavra. Sua atenção volta-se para a busca de um sentido e nesta tarefa ele opera com seu conhecimento prévio.

Também Kleiman (2004) enfatiza a importância do conhecimento prévio para a compreensão da leitura. Segundo a autora, ao ler um texto, o leitor recorre ao que ele já sabe, ao conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É por meio da interação de

diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento de mundo, de língua (linguístico) e de texto, que o leitor consegue atribuir sentido ao texto.

O conhecimento de mundo envolve o conhecimento que o leitor adquiriu nas experiências e no convívio em uma sociedade, bem como o conhecimento que tem sobre o assunto do texto (Solé, 1998; Fulgêncio e Liberato, 2001, 2003; Kleiman, 2004). O conhecimento de língua consiste de conhecimento do vocabulário e das regras gramaticais da língua que é usada na escrita. O conhecimento de texto refere-se ao conjunto de noções e de conceitos sobre o texto.

O conhecimento prévio torna possível ao leitor fazer previsões e inferências sobre o texto, operações imprescindíveis para a compreensão da leitura. Solé (1998), bem como Fulgêncio e Liberato (2001, 2003), esclarecem que, se o leitor não tem o conhecimento prévio necessário para a formulação das expectativas e das inferências necessárias para ligar as partes do texto, não será possível elaborar a rede de ligações que dá coerência ao texto e, portanto, não será possível compreendê-lo adequadamente. Kleiman (2004) destaca que, quanto mais o leitor souber sobre o assunto do texto, mais seguras serão suas previsões. A autora ressalta que o leitor adulto não decodifica cada palavra que lê, ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas vezes, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.

A falta de conhecimento prévio talvez seja um dos maiores responsáveis pela decodificação sem compreensão que grande parte dos leitores surdos apresenta. Considerando que a maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, usuárias da Língua Portuguesa, frequentemente elas não participam das interações comunicativas que acontecem na família, o que resulta no empobrecimento do conhecimento de mundo. Além disso, no convívio familiar, a maioria das crianças surdas adquire apenas fragmentos da Língua Portuguesa na modalidade oral. Como resultado, é comum que cheguem à escola com pouco conhecimento da Língua Portuguesa e com conhecimento de mundo limitado.

Cabe lembrar que, até o final dos anos 80, o ensino de surdos, no Brasil, se deu por meio da Língua Portuguesa, sendo os sinais proibidos. A preocupação em ensinar a Língua Portuguesa aos alunos surdos levou os professores a trabalharem intensivamente o vocabulário. Antes mesmo de verificar o que os alunos entenderam do texto, os professores geralmente pediam que eles sublinhassem as palavras desconhecidas, procurassem o significado das mesmas no dicionário, após o que

muitas vezes deveriam fazer frases com as palavras pesquisadas (São Paulo, 2007). O foco na palavra levou os alunos surdos a prestarem atenção às palavras individualmente, preocupando-se em entender o significado literal e não buscando um sentido mais amplo no texto.

O número excessivo de palavras desconhecidas provocava desânimo nos alunos e, além de afastá-los da leitura, contribuía para o estabelecimento de uma representação da leitura como muito difícil e, deles, como incapazes de ler (São Paulo, 2007). Sentindo-se incapazes, muitos se recusavam a ler. Os professores, por sua vez, evitavam dar textos para serem lidos e, quando o faziam, geralmente os mesmos eram simplificados, tanto em relação ao vocabulário quanto às estruturas sintáticas, visando facilitar a compreensão por parte dos alunos.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) criticam os materiais de leitura de baixo nível apresentados aos alunos surdos, que contribuem em grande parte para as dificuldades que estes apresentam. A atribuição de material empobrecido para a leitura decorre, principalmente, da representação que o professor tem dos alunos surdos. Muitos professores resistem ou se negam a dar livros para que os alunos surdos leiam, afirmando que estes têm muita dificuldade e que não gostam de ler. Por outro lado, por não terem acesso a materiais escritos ricos e diversificados, eles vão tendo cada vez mais dificuldade para ler e se tornam completamente desinteressados pela leitura. Consequentemente, não gostam de escrever e muitos se sentem incapacitados para fazê-lo (Pereira, 2009).

Com pouca leitura, o conhecimento da Língua Portuguesa não se ampliava e os alunos surdos apresentavam cada vez mais dificuldades para ler até se tornarem completamente desinteressados pela leitura (São Paulo, 2007).

A aprovação da Lei nº 10436 (Brasil, 2002), que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras - como língua oficial das comunidades de surdos no Brasil, e sua regulamentação, em 2005, pelo Decreto nº 5626 (Brasil, 2005), trouxeram mudanças significativas para a educação de surdos. Dentre as maiores conquistas destaca-se a implantação da educação bilíngue para surdos, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa, a segunda.

Considerada primeira língua dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais desempenha para as pessoas surdas as mesmas funções que a Língua Portuguesa oral tem para os ouvintes, o que significa que todas as situações que envolvem o uso de uma

língua poderão ser vivenciadas pelas crianças surdas por meio da Língua de Sinais (Pereira, 2015a).

A importância da Língua Brasileira de Sinais na compreensão de textos em Língua Portuguesa foi tema de pesquisa de Lodi (2004). A pesquisadora analisou o desempenho de adultos surdos em oficinas de leitura, na qual ela participou como mediadora entre o grupo e o texto. Toda a interação discursiva ocorria na Língua Brasileira de Sinais, sendo que a Língua Portuguesa estava presente apenas nos textos. Segundo Lodi, o uso da Língua de Sinais nas oficinas possibilitou interação de ordem discursiva com os textos.

Com o objetivo de comparar a compreensão textual de uma história escrita e de uma narrada na Língua Brasileira de Sinais, Lebedeff (2002) analisou o desempenho de universitários e de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental.

Todos os participantes apresentaram desempenho melhor no relato da história na língua de sinais do que na escrita em Língua Portuguesa, independentemente do nível de escolaridade. Os universitários tiveram desempenho superior ao dos alunos de 8ª série tanto na história escrita como na língua de sinais.

No texto escrito, os universitários procederam a uma “leitura corrida” sem interrupções, solicitando tradução de palavras apenas ao final. Foram solicitadas poucas traduções de palavras desconhecidas. Segundo a autora, o grupo tentava entender o contexto em que a palavra era utilizada, não realizando tradução palavra por palavra. Já, os alunos da 8ª série fizeram tradução palavra por palavra para a língua de sinais. Demonstraram muita dificuldade no texto escrito, solicitando a todo momento a tradução de palavras. A leitura foi interrompida diversas vezes para solicitar explicação sobre o significado das palavras desconhecidas. A pesquisadora atribuiu as diferenças entre os dois grupos ao nível de escolaridade e, conseqüentemente, à relação que os dois grupos estabeleceram com a leitura.

Uma vez que a maioria dos alunos surdos chega à escola sem conhecimento da Língua Portuguesa, cabe ao professor introduzi-los na leitura e ensiná-los a ler.

Moura (2008) analisou uma aula de leitura onde ela era a professora, buscando compreender como ocorria a construção de significados mediados pela Língua Brasileira de Sinais em uma sala de 4º ano do Ensino Fundamental, em escola para surdos que adota a abordagem bilíngüe. Entregou aos estudantes uma reportagem de jornal sobre um tema que estava sendo estudado e pediu que eles a lessem, primeiramente sozinhos ou em pequenos grupos sem a interferência da professora. Em

seguida, a leitura do texto foi feita pela sala, a partir da negociação dos significados em Libras, com intervenção da professora.

A análise dos dados evidenciou que, quando os alunos se detiveram na correspondência de um sinal em Libras para cada palavra solta da Língua Portuguesa ou para seu significado dicionarizado, não houve construção de significado. No entanto, essa situação se alterou quando passaram a utilizar os elementos da Libras como prática discursiva.

2. ENSINO DA LEITURA PARA ALUNOS SURDOS

O ensino inicial da leitura para alunos surdos, assim como para os ouvintes, deve garantir a interação significativa e funcional com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. Isso implica, segundo Solé, que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula, em livros, cartazes que anunciam determinadas atividades, nas etiquetas e não de forma indiscriminada. A autora lembra que o uso significativo da leitura e da escrita na escola também é muito motivador e contribui para incentivar a criança a aprender a ler e a escrever.

Da mesma forma como Fulgêncio e Liberato (2001) propõem para o ensino da leitura para alunos ouvintes, também com os alunos surdos o professor deve interferir de forma a possibilitar a aquisição gradativa das habilidades necessárias à leitura não através de exercícios artificiais, mas do confronto natural com textos legíveis, isto é, através da apresentação aos alunos de textos com níveis de dificuldade que aumentam à medida que eles se tornem mais hábeis. Isso diz respeito não só à sua forma linguística, mas também à organização de unidades de conteúdo.

Embora reconheçam que o que interessa para a leitura não é a identificação do significado isolado de cada palavra, mas a sua significação no contexto, Fulgêncio e Liberato (2001) enfatizam que a compreensão do vocabulário é importante para a formulação de previsões e para o estabelecimento de inferências. Para as autoras, se o texto contém poucas palavras desconhecidas, sua compreensão não deve representar um grande problema, já que o leitor pode inferir o significado dessas palavras a partir de pistas fornecidas pelo contexto linguístico e pelo seu conhecimento prévio. No entanto, se o número de termos desconhecidos é muito grande, a possibilidade de o leitor inferir o significado é dificultada, resultando na incompreensão do texto.

As autoras (Fulgêncio e Liberato, 2001) alertam que não se pretende que um texto inclua somente palavras que já fazem parte do vocabulário do leitor, sem nenhum termo desconhecido. Ressaltam que, se o conhecimento do vocabulário facilita a leitura, é interessante que o inventário lexical possa ser continuamente ampliado com o acréscimo de novas palavras àquelas já conhecidas, bem como novos sentidos para palavras já conhecidas. Recomendam que a consulta ao dicionário seja evitada, já que obriga o leitor a interromper a leitura para procurar a palavra desconhecida, o que prejudica a integração do texto de forma contínua e fluente. A este respeito, Fulgêncio e Liberato (2001) defendem que o texto propicie contato do leitor com novas expressões de uma maneira bem dosada, evitando o acúmulo de itens desconhecidos e de forma a lhe possibilitar a dedução do significado da palavra nova sem grande esforço, a partir de explicações ou de pistas relevantes fornecidas pelo contexto linguístico.

A capacidade para perceber a função do contexto linguístico é de fundamental importância na leitura e pode começar a ser desenvolvida desde os primeiros anos de escolaridade, através de textos curtos, apoiados por gravuras, onde as potenciais dificuldades de leitura sejam contornadas (Fulgêncio e Liberato, 2001). Uma vez que o aluno tem tendência de parar de ler quando encontra uma palavra desconhecida, muitas vezes como resultado de orientação do próprio professor de sublinhar as palavras desconhecidas, Fulgêncio e Liberato (2001) sugerem que o professor ensine o aluno a analisar o contexto na procura de pistas, o que implica ensiná-lo a fazer uma leitura não linear, ou seja, continuar a leitura ainda que não entenda alguma palavra ou voltar para trás para reler, já que o contexto pode auxiliar a compreendê-la. Como sugestão para trabalhar a inferência lexical, as autoras recomendam que o professor faça uma análise cuidadosa do vocabulário do texto antes de ensiná-lo, a fim de determinar quais das palavras provavelmente desconhecidas pelo aluno são inferíveis a partir do contexto, quais não o são e quais precisam de uma definição também contextualizada. Assim como para os ouvintes, cabe também ao professor de surdos analisar cuidadosamente o vocabulário do texto a fim de determinar que palavras, provavelmente desconhecidas do estudante, podem ser compreendidas a partir do contexto e quais não podem e, por isso, devem ser explicadas (Pereira, 2009).

Como estratégia que o professor pode usar no ensino da leitura, Solé (1998) sugere que ele planeje bem a tarefa de leitura e selecione com cuidado os materiais que serão trabalhados, decidindo as ajudas prévias de que os alunos possam necessitar,

promovendo, sempre que possível, situações que abordem contexto de uso real do texto, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação.

Ao se referir ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, Sueli Fernandes (2003) propõe que qualquer atividade de leitura deve ser precedida de um planejamento que envolva em sua organização os seguintes aspectos: contextualização visual do texto, leitura do texto em Língua Brasileira de Sinais (Libras), percepção de elementos linguísticos significativos com funções importantes no texto, relacionados à sua tipologia e estilo/registo, leitura individual/verificação de hipóteses de leitura, (re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.

Considerando que é pela experiência visual que os surdos constroem o conhecimento de mundo, Fernandes propõe que, principalmente na fase inicial, as atividades de leitura para surdos devam ser contextualizadas em referenciais visuais. Ao contextualizar o texto com imagens, o professor contribui para que o aluno estabeleça relação do texto com experiências vividas, o que aumentará a sua atenção e o interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula.

A leitura do texto na Língua Brasileira de Sinais possibilita aos alunos ativação do conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais. A pesquisadora destaca o conhecimento linguístico do professor como fator que interfere na qualidade dessa atividade. Ressalta que, quanto maior for o conhecimento da Língua de Sinais pelo professor para explorar o texto e conduzir os alunos na elaboração das hipóteses de leitura, mais profundo será o nível de análise e de interpretação que eles farão sobre o tema.

Além de recurso para a leitura do português escrito, a Língua de Sinais permite ao leitor surdo a elaboração de hipóteses sobre os sentidos do texto. Por esta razão, Sueli Fernandes enfatiza que qualquer discussão sobre o texto seja feita na Língua de Sinais para que os alunos não se sintam reprimidos pelas barreiras linguísticas. Ainda em relação à leitura na Língua de Sinais, Sueli Fernandes refere que é comum que os alunos estabeleçam relações entre palavras do português e sinais. O reconhecimento de palavras leva comumente a uma leitura literal das palavras. Estes comportamentos, no entanto, não importam nesse momento, uma vez que o fundamental é que os alunos realizem o que Fernandes chama de ‘ensaio de leitura’ (2003: 152), pois isso permitirá inferir sentidos do texto e elaborar hipóteses de leitura.

Sueli Fernandes destaca a importância de o professor explorar todo tipo de informação que faz parte do cotidiano dos alunos sobre o tema proposto por meio de perguntas pertinentes que os auxiliem a estabelecer relações com o conteúdo do texto. Se o aluno estabelecer hipóteses de leitura inadequadas, cabe ao professor reconduzir o seu raciocínio.

A autora critica a postura de professores que não permitem que os alunos surdos elaborem hipóteses sobre a escrita, apressando-se em iniciar a leitura linear de palavras, traduzindo palavra por palavra. Enfatiza que tal procedimento não conduz à reflexão do aluno, além de não ser possível estabelecer relação termo a termo entre línguas de estruturas gramaticais completamente diferentes. Os resultados dessa leitura quase sempre conduzem ao português sinalizado (Fernandes, 2003).

A percepção de elementos linguísticos significativos relacionados à tipologia e estilo/registo do texto consiste em o professor conduzir o olhar dos alunos para aspectos formais do texto que, sozinhos, eles não perceberiam e que contribuem para a compreensão. Esses aspectos incluem sinais de pontuação, uso de letra maiúscula e minúscula, bem como características de determinada tipologia e estilos/registros. A pesquisadora destaca, ainda, a importância de o professor observar que aspectos estruturais poderão ser eleitos para sistematização por dificultarem a compreensão do texto.

Uma vez que o texto já foi significado e contextualizado, é possível, segundo Sueli Fernandes (2003), propor uma atividade de leitura individual a fim de perceber as possíveis leituras colocadas em prática pelos alunos. Nessa etapa, os alunos terão oportunidade de mobilizar suas hipóteses de leitura individualmente, o que possibilitará ao professor avaliar o seu trabalho e perceber se os aspectos eleitos para sistematização contribuíram para ampliar o conhecimento prévio dos alunos. A formulação de perguntas e indagações sobre o conteúdo lido, a verificação das hipóteses de leitura dos alunos são elementos importantes, segundo a autora, para a valorização da leitura individual.

Como última etapa, Sueli Fernandes propõe a (re)elaboração escrita pelos alunos. Defende que não se proponha nenhuma atividade que não tenha sido explorada nas etapas anteriores. Enfatiza que, “se o texto foi lido, discutido, significado coletiva e individualmente, é possível enriquecê-lo, propondo o acesso a outros textos, oportunizando novas leituras, de modo a ampliar a cultura do escrito e os pontos de vista sobre o tema” (Fernandes 2003: 157).

3. APRENDIZAGEM DA LEITURA POR ADOLESCENTES SURDOS

As ideias de Solé (1998), Fulgêncio e Liberato (2001; 2003) e Kleiman (2004), bem como as pesquisas de Lebedeff (2002), Lodi (2004) e Moura (2008) motivaram a realização deste estudo, que tem como objetivo refletir sobre a leitura de adolescentes surdos que frequentaram oficinas de Língua Portuguesa numa escola bilíngue em São Paulo no período de 2014 a 2016.

As oficinas tinham como público-alvo adolescentes e adultos surdos que já haviam concluído o Ensino Fundamental, mas que desejavam aprimorar suas habilidades de leitura e de escrita. As oficinas aconteciam duas vezes por semana e tinham duração de uma hora e meia.

Apesar de já terem concluído o Ensino Fundamental, muitos adolescentes e adultos surdos apresentavam, quando ingressaram nas oficinas, dificuldades significativas na leitura e na escrita em Língua Portuguesa.

A interação entre os alunos e entre estes e o professor se dava por meio da Língua Brasileira de Sinais. Quando ingressaram, notou-se que, mesmo na Língua de Sinais, alguns adolescentes e adultos apresentavam conhecimento de mundo reduzido, o que dificultava a compreensão de um texto.

Quanto ao conhecimento da Língua Portuguesa, as dificuldades eram ainda maiores. Quando solicitados a ler, alegavam não saber e somente com muita motivação, a professora conseguia que alguns aceitassem fazê-lo. Quando liam, geralmente demonstravam desconhecimento em relação à maior parte das palavras, o que inviabilizava a compreensão.

Visando a motivar os alunos para a leitura, a professora recorreu a diferentes gêneros textuais, considerando o interesse e as dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos.

Os textos eram trazidos pela professora ou pelos alunos e trabalhados na sala de aula, seguindo as etapas propostas por Sueli Fernandes (2003): resgate do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema do texto a ser lido; leitura do texto em Língua Brasileira de Sinais; percepção de elementos linguísticos presentes no texto e que poderiam contribuir para a compreensão; leitura individual; avaliação da compreensão do texto.

- Resgate do conhecimento prévio - Ao introduzir um texto para leitura, a professora pesquisava, através de imagens, de títulos e subtítulos, o

conhecimento que os alunos tinham sobre o tema. Pesquisava também o conhecimento que os alunos tinham em relação às palavras-chave do texto. Todo esse processo se dava na Língua Brasileira de Sinais.

- Leitura na Língua Brasileira de Sinais - Após familiarizar os alunos com o tema do texto e com as palavras-chave, a professora orientava-os a lerem o texto sem se preocuparem com o significado de cada palavra. Quando achava necessário, traduzia o texto ou trechos dele para a Língua Brasileira de Sinais e, através de perguntas, ajudava os alunos a elaborarem previsões e inferências sobre o texto.
- Percepção de elementos linguísticos presentes no texto – Uma vez que o objetivo era a compreensão do texto, o professor chamava a atenção dos alunos para alguns elementos que poderiam ajuda-los, tais como tempo verbal, pontuação, por exemplo.
- Leitura individual – Na medida em que a professora percebia que os alunos dispunham de conhecimento suficiente para compreenderem o texto, solicitava que o lessem individualmente. Enquanto liam, ela não os interrompia, mas esclarecia as dúvidas que surgiam na leitura. Quando achava necessário, propunha uma dramatização, explicava o sentido de uma palavra no texto ou formulava perguntas visando à compreensão dos alunos.
- Avaliação da compreensão - Após a leitura do texto, a professora formulava perguntas para avaliar a compreensão dos alunos. Na elaboração das perguntas, havia um cuidado em não fazer somente perguntas cuja resposta constava no texto, cabendo ao aluno localiza-la, mas de fazê-los refletirem e se posicionarem em relação ao texto.

Solé (1998) classifica as perguntas em perguntas: de resposta literal, aquelas nas quais a resposta se encontra literalmente no texto; perguntas para pensar e buscar, aquelas que exigem que o leitor realize algum tipo de inferência e relacione diversos elementos do texto; perguntas de elaboração pessoal, aquelas que tomam o texto como referência, mas cuja resposta não se encontra no texto e exige a intervenção do conhecimento e/ou da opinião do leitor.

Embora Solé não estabeleça relação entre as perguntas, a classificação que propõe parece envolver distância crescente em relação ao texto (Pereira, 2009). Enquanto que, nas perguntas literais, o aluno pode simplesmente localizar no texto a informação solicitada, nas de elaboração pessoal ele fica menos dependente do texto e mais dependente da sua compreensão.

A análise do processo de aprendizagem da leitura pelos adolescentes surdos, sujeitos deste estudo, evidenciou que, quando ingressaram nas oficinas, a leitura se caracterizava por decodificação das palavras. Quando não reconheciam alguma palavra, perguntavam o significado para a professora. Em vez de simplesmente responder, a professora voltava ao texto e estimulava os alunos a inferirem o significado com base no contexto. Quando não era possível, o significado da palavra era dado e contextualizado.

Em relação à compreensão do texto, os alunos demonstravam entendimento quando o texto era trabalhado na Língua de Sinais. No entanto, ao serem solicitados a responder questões sobre o texto, geralmente copiavam trechos dele. Alguns trechos correspondiam ao que tinha sido perguntado e outros, não.

À medida que o trabalho foi se desenvolvendo, observou-se interesse maior dos alunos pela leitura, maior envolvimento, bem como maior atenção e preocupação em entender e responder o que estava sendo perguntado.

Com o objetivo de possibilitar o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, são apresentadas, a seguir, amostras do desempenho de um aluno – CH – que ingressou nas oficinas em agosto de 2014 e permaneceu até o final de 2016, quando o estudo foi encerrado.

A primeira amostra foi produzida em novembro de 2014, após a professora ter trabalhado a leitura do texto “As moedas furtadas”, dos Irmãos Grimm. O texto narra a história de uma menina que, todos os dias, ao meio-dia, entrava na casa onde havia vivido e se dirigia para um dos quartos. Ninguém podia ver a menina a não ser um visitante que frequentava a casa. Um dia o visitante decidiu ir atrás da menina e viu que ela se abaixava no chão e arranhava o assoalho com os dedos, como se estivesse cavando. Ele descreveu a menina para a família e soube, pela mãe, que se tratava de sua filha que havia falecido havia quatro semanas. A família decidiu levantar as tábuas do assoalho e encontrou moedas que a menina havia escondido em vez de dá-las aos pobres, como lhe tinha sido recomendado. A família, então, deu as moedas a um pobre e a menina não apareceu mais.

A professora formulou questões sobre o texto. Das questões foram selecionadas duas para serem analisadas neste trabalho.

Amostra 1

1. O que o visitante viu entrar na sala?

Ela não olhou para ele não disse uma palavra sequer, mas foi direto para a sala ao lado.

2. A mãe reconheceu a menina linda. Quem ela era?

É a minha querida filha que morreu há quatro semanas.

Como se pode observar, para responder as questões formuladas pela professora, o aluno copiou o trecho que correspondia à pergunta. O uso da estratégia de copiar um trecho do texto como resposta às perguntas pode ser atribuído a um “vício” adquirido na escola. Para avaliar a compreensão da leitura pelos alunos, era comum que os professores formassem questões cujas respostas constavam no texto. Para respondê-las, eles copiavam o trecho que correspondia à pergunta.

A formulação de apenas perguntas cujas respostas estão no texto não permite afirmar que o aluno tenha entendido o texto, mas que soube localizar nele a informação solicitada pela professora.

No primeiro semestre de 2015, observou-se que, embora alguns alunos continuassem copiando trechos do texto, outros buscavam responder as perguntas com base no que haviam entendido.

A segunda amostra ilustra o desempenho de CH na avaliação da leitura de uma notícia, de fevereiro de 2015, que tratava dos perigos das tempestades, principalmente nas praias.

Amostra 2

1. Onde os raios geralmente caem?

Caem ser alto árvore e edifício.

2. Por que os raios são perigosos?

Porque pessoas estão na praia, raios podem ser atingidos.

3. Como as pessoas devem se proteger dos raios?

Devem mais longe árvore, praia, etc.... Porque vocês perto árvore, praia raios iram matar.

As três perguntas se referiam a informações que constavam no texto. No entanto, para responde-las, o aluno parece ter recorrido à sua compreensão da notícia.

No segundo semestre de 2015, além das perguntas com resposta literal, foram trabalhadas intensivamente as perguntas classificadas por Solé (1998) como para pensar e buscar e as de opinião pessoal.

Na amostra apresentada abaixo, CH responde às perguntas sobre uma notícia atual, em novembro de 2015: SP: Triplica neste ano total de radares vandalizados.

A notícia relata as reações de muitos motoristas de São Paulo, em relação à colocação de radares de trânsito.

Amostra 3.

1. A notícia fala do que?

Triplica neste ano total de radares vandalizados.

2. O que as pessoas fazem para quebrar os radares?

Os danos praticados são variados. Segundo a CET, as maiores incidências são pedradas, roubo de peça, pichações, ababromentos e até arrastar os equipamentos com correntes.

3. Por que as pessoas estão quebrando os radares?

As pessoas estão quebrando os radares porque as pessoas têm nervosos por causa não gosta multas.

4. O que acontece se descobrirem quem estragou um radar nas ruas?

Nesse caso a pessoa está sujeita a pena de seis meses a ser estipulada pelo juiz.

5. Você acha que adianta estragar os radares para não ser multado?

Sim, se pessoas quebrou os radares pode ser multaado.

Uma vez que os alunos não demonstraram ter entendido que o que se pedia na quinta pergunta era a opinião deles, ela foi retomada pela professora. Nesta segunda vez, o mesmo aluno apresentou a seguinte resposta:

Não adianta porque se as pessoas quebrão os radares pode ser multado. Precisa usar do radar porque cuida de coisas se tem da pessoa lardão entrar no shopping, supermercado etc.

Como se pode observar na amostra, para responder à primeira pergunta, o aluno copiou o título do texto. Para responder à segunda e à quarta perguntas, ele copiou trechos do texto que se referiam ao que estava sendo perguntado.

A terceira pergunta, no entanto, não trazia a resposta no texto. Trata-se de uma pergunta para buscar e pensar (Solé, 1998). Embora a resposta não esteja estruturada de acordo com as normas da Língua Portuguesa, revela que o aluno compreendeu o que foi perguntado e respondeu de acordo.

A quinta pergunta do texto caracteriza-se como pergunta de opinião, segundo Solé (1998). A resposta do aluno evidencia que ele não entendeu o que foi perguntado. Após nova explicação da professora na Língua de Sinais, CH reformulou a sua resposta, revelando compreensão da pergunta. A referência ao shopping pode ter resultado de conhecimento prévio do aluno.

Desempenho semelhante ao de CH foi observado em vários alunos do grupo. Eles demonstravam compreensão da pergunta, mas apresentavam dificuldades na formulação da resposta.

No primeiro semestre de 2016, outros avanços foram observados nas respostas a perguntas que requeriam inferência ou posicionamento pessoal dos alunos.

O texto selecionado para ilustrar o desempenho de CH foi a notícia: Ciclistas se arriscam na ciclofaixa, veiculada nos jornais em abril de 2016. A notícia relata que, mesmo com a ciclovia da Avenida Niemeyer, no Rio de Janeiro, fechada, devido ao desmoronamento de parte dela, muitos ciclistas continuaram circulando.

Amostra 4

1. A notícia conta um acidente que aconteceu em que cidade do Brasil?

A notícia conta um acidente que acontece em que no Rio de Janeiro.

2. Por que um trecho da ciclovia caiu?

Por causa um trecho da ciclovia onda mais forte alduto.

3. A notícia relata que:

a) Os ciclistas não estão passando pelo trecho que caiu.

- b) Todos os ciclistas estão passando pelo trecho que caiu.
- c) Alguns ciclistas estão passando pelo trecho que caiu. (X)

4. A notícia conta que “o primeiro fim de semana fim de semana foi de bastante apreensão entre os ciclistas que passaram pelo local do desabamento”. Por que os ciclistas estavam apreensivos (preocupados)?
As pessoas têm apreensivos, porque têm medrosos outros local pode ser também desabamento.

5. Você passaria no trecho que caiu da ciclovia? Por que?

Eu não tenho coragem passar no trecho ciclovia, porque é perigo e também acontece desabamento de ciclovia.

Para avaliar a compreensão da notícia, foram formuladas perguntas com os diferentes tipos apresentados por Solé (1998). A primeira e a terceira perguntas se caracterizam como perguntas de resposta literal, sendo que, na terceira, o aluno deveria apenas escolher a resposta que correspondesse à pergunta. A segunda e a quarta exigiam inferência e a quinta requeria posicionamento pessoal do aluno.

Como se pode observar, o aluno apresentou bom desempenho na compreensão de todas as perguntas, respondendo de acordo com o que foi perguntado. Suas dificuldades se referiram à formulação das respostas na Língua Portuguesa.

No segundo semestre de 2016, a professora trabalhou durante todo o mês de agosto textos relacionados a Surdolimpíadas.

Para avaliar a compreensão da leitura de CH foi selecionada a notícia Surdolimpíadas: Fora do circuito olímpico, surdos disputam evento próprio.

O texto traz um breve histórico das Surdolimpíadas e apresenta alguns atletas surdos e modalidades esportivas a que se dedicam.

Amostra 5

1. Por que os atletas surdos não participam das Paralimpíadas?

Porque os atletas surdos não participam da Paralimpíada por causa surdos bens jogos desportos igual ouvinte.

2. Você sabia que tem uma olimpíada só para surdos?

Eu já sei a Professora Sandra explica sobre Surdolimpíadas.

3. Você já conhecia algum atleta surdo? Quem?

Eu conheço atleta surdo: Diego é corrida e Andressa Traves é futsal.

As três perguntas, embora envolvendo níveis diferentes de compreensão do conteúdo, não se caracterizam como de resposta literal. Assim como no semestre anterior, o aluno não demonstrou dificuldade para responder às perguntas, embora tivesse tido dificuldade na formulação da resposta. Comparativamente às produções anteriores, as respostas se aproximaram mais da estrutura da Língua Portuguesa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho focalizou o desenvolvimento da compreensão da leitura por adolescentes surdos, que, embora já tivessem concluído o Ensino Fundamental, apresentavam dificuldades significativas na compreensão da leitura.

A análise de amostras de atividades de compreensão de leitura evidenciou que, se expostos a textos interessantes e variados, os alunos surdos podem atribuir sentido ao que leem. Para isso, é necessário que se sintam capazes de compreender o que leem.

No grupo dos alunos observados neste trabalho, o interesse pela leitura aumentou muito na medida em que eles foram se percebendo como capazes de ler com compreensão. Entre os fatores que contribuíram para que se sentissem motivados a ler, destacam-se a escolha de textos de interesse dos alunos, o uso da Língua Brasileira de Sinais pela professora e a forma de trabalho adotada nas aulas.

Visando ao aprimoramento da leitura compreensiva, o ensino foi estruturado em forma de sequência didática, a qual seguiu a proposta de Fernandes (2003). Na introdução de um novo texto, através da Língua Brasileira de Sinais, a professora auxiliava os alunos na compreensão por meio de perguntas e explicações que tinham como objetivo a elaboração de previsões e inferências sobre o texto lido. Quando os alunos demonstravam muita dificuldade, a professora traduzia o texto ou parte dele na Língua Brasileira de Sinais. Após toda esta preparação, os alunos liam individualmente o texto, esclarecendo suas dúvidas com a professora, sempre que sentissem

necessidade. Por fim, a professora formulava questões com o objetivo de avaliar a compreensão que eles haviam tido do texto.

No primeiro semestre de trabalho, predominaram as perguntas de resposta literal. Para respondê-las, os alunos geralmente copiavam do texto o trecho que correspondia à pergunta. Como resultado do trabalho de compreensão desenvolvido pela professora, para responder às perguntas, os alunos pareciam recorrer ao conhecimento o que tinham do texto.

Além das perguntas de resposta literal, foram introduzidas gradativamente perguntas que envolviam inferência e opinião pessoal, as para buscar e pensar e as de opinião, segundo a classificação de Solé (1998).

A análise do desempenho de um aluno ao longo de um ano e meio de trabalho evidenciou que o processo de compreensão da leitura por alunos surdos envolve pelo menos três etapas: compreensão global do texto, compreensão da pergunta formulada para avaliação e produção das respostas.

Estas etapas interferem uma na outra de modo que, em alguns momentos é difícil afirmar se o aluno entendeu o texto, mas não o que foi perguntado ou se ele entendeu o texto e a pergunta que lhe foi feita, mas teve dificuldade em formular a resposta.

Visando a contribuir para melhorar o desempenho dos alunos surdos na compreensão da leitura, cabe ao professor ficar atento às necessidades dos alunos, avaliar constantemente o seu trabalho, bem como o desempenho dos alunos, de forma a contribuir para que eles avancem continuamente no processo de compreensão da leitura. O objetivo é que eles se tornem leitores autônomos e, para isso, eles têm que se sentir capazes.

Considerando que é pela visão que os surdos têm acesso às informações do mundo, a leitura vai possibilitar aos alunos surdos a ampliação do conhecimento de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, o aprimoramento da escrita.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, E. C. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Lei n. 10.436, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras*. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto n. 5626. Regulamenta a Lei n. 10.436 e o artigo 18 da Lei n. 10.098*. Brasília, DF, 2005.
- CÁRNIO, M.S. *Conceitos e compreensão de leitura e escrita no contexto da educação especial*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 1995.
- FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2003.
- FRIÃES, H. M. S. *Compreensão de textos de adolescentes surdos*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.
- GÓES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- KLEIMAN, A. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the deaf-world*. California: DawnAign Press, 1996.
- LEBEDEFF, T.B. *Análise do reconto de histórias escritas e em Língua de Sinais por pessoas surdas*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.
- MOURA, D. R. *O uso da Libras no ensino de leitura de português como segunda língua para surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- PEREIRA, M. C. C. (org.). *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: Secretaria da Educação, CENP/CAPE. 2ª ed. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, M. C. C. Reflexões sobre a aquisição da escrita da Língua Portuguesa por criança surda usuária de Língua Brasileira de Sinais. *Espaço: informativo técnico-científico do INES*, nº 43, 2015a.

PEREIRA, M.C.C. *Leitura e surdez*. São Paulo: Núcleo de Educação a Distância da Unesp/AVA Moodle [Edutec], 2015b. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/252173/1/unesp-nead_reei1_ee_d11_da_texto3.pdf. Acesso em 26/7/2017.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Projeto Toda Força ao 1º ano: contemplando as especificidades dos estudantes surdos*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Sites

As Moedas Roubadas. Disponível em: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/as_moedas_roubadas. Acesso em 20/04/2018.

SP: Triplica neste ano total de radares vandalizados. Disponível em: <http://noticias.band.uol.com.br/cidades/noticia/100000779384/sp-triplica-neste-ano-total-de-radares-vandalizados.html>. Acesso em 19 de abril de 2018.

Ciclistas se arriscam na ciclofaixa. Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/ciclistas-se-arriscam-em-trecho-de-ciclovia-que-esta-interditado-no-rio.ghtml>. Acesso em 16 de abril de 2018.

Surdolimpíadas: Fora do circuito olímpico, surdos disputam evento próprio. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-04/surdolimpia-das-fora-do-circuito-olimpico-surdos-disputam-evento-proprio>. Acesso em 16 de abril de 2018.