

Simone Gonçalves de Lima da Silva

**COMPREENSÃO LEITORA EM SEGUNDA LÍNGUA DE
SURDOS SINALIZANTES DA LÍNGUA DE SINAIS: UM
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESTUDANTES DE UMA
EDUCAÇÃO EM AMBIENTE BILÍNGUE E NÃO BILÍNGUE.**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ronice Müller de Quadros

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Simone Gonçalves de Lima da
Compreensão leitora em segunda língua de Surdos
sinalizantes da língua de sinais : um estudo comparativo
entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não
bilíngue / Simone Gonçalves de Lima da Silva ; orientadora,
Ronice Müller de Quadros - Florianópolis, SC, 2016.
250 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Compreensão leitora da língua
portuguesa. 3. Surdos. 4. Língua de Sinais. 5. Educação
Bilíngue. I. Quadros, Ronice Müller de. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Linguística. III. Título.

Simone Gonçalves de Lima da Silva

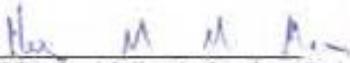
**COMPREENSÃO LEITORA EM SEGUNDA LÍNGUA DE
SURDOS SINALIZANTES DA LÍNGUA DE SINAIS: UM
ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESTUDANTES DE UMA
EDUCAÇÃO EM AMBIENTE BILÍNGUE E NÃO BILÍNGUE**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 19 de abril de 2016.


Prof., Heronides Maurício de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:


Prof.^a Ronice Müller de Quadros, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina (Videoconferência)

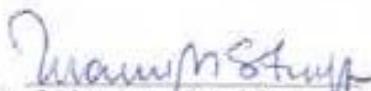

Prof.^a André Gesser, Dr.^a
Presidente da Banca
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Sandra Patrícia de Faria do Nascimento, Dr.ª
Universidade de Brasília



Prof.ª Mara Lúcia Masutti, Dr.ª
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina



Prof.ª Marianne Rossi Stumpf, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Neiva de Aquino Albres, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Aline Nunes de Sousa, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado a
Fábio, Tânia, Élson e todo o Povo Surdo.

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata à Orientação da Prof.^a Dr.^a Ronice Muller de Quadros, à Banca da defesa e qualificação da Tese, aos Surdos participantes da Pesquisa, aos Profissionais que auxiliaram a seleção dos participantes e ao suporte recebido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC -Reitoria e Câmpus Palhoça Bilíngue.

RESUMO

Neste estudo, investigou-se o nível de compreensão de leitura de Surdos a partir da comparação entre dois grupos com histórico escolar até as séries iniciais do Ensino Fundamental em ambientes linguísticos de aprendizagem distintos: (1) bilíngue e (2) não bilíngue. O Grupo Bilíngue é composto por participantes que vivenciaram sua aprendizagem escolar inicial num ambiente linguístico onde a língua brasileira de sinais é a língua de instrução na modalidade sinalizada e a língua portuguesa na sua modalidade escrita, sendo considerada como uma segunda língua. O Grupo não Bilíngue é composto por participantes que vivenciaram sua aprendizagem escolar inicial num ambiente linguístico onde a língua portuguesa é dada como língua principal, a língua brasileira de sinais está presente, apenas, nos momentos de contato entre aluno Surdo e Intérprete de Libras. Nesse ambiente não há pares Surdos nem educadores bilíngues e professores Surdos e não há o ensino de Libras destinado a alunos ouvintes. Foram investigados um total de 18 Surdos. Aplicou-se quatro principais instrumentos de coleta e geração de dados: 1) Prova de Consciência Sintática em Libras (adaptado de CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006), para verificar a habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças em libras, a partir do registro de sinalizações. 2) Teste de Compreensão do Discurso em Libras (adaptado do PISA, 2009), para verificar a habilidades relativas à busca de significado e identificação de informações explícitas e implícitas sobre o que foi assistido. 3) Prova de Consciência Sintática em Língua Portuguesa (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006), para verificar a habilidade de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças em língua portuguesa. 4) Teste de Compreensão Leitora em Língua Portuguesa (adaptado do PISA, 2009) para verificar a habilidades relativas à busca de significado e identificação de informações explícitas e implícitas sobre o que foi lido. Os dados coletados e gerados foram analisados quantitativamente pela estatística descritiva e qualitativamente pela análise e interpretação do conteúdo gerado pelos dados quantitativos. Os resultados evidenciaram a confirmação de duas hipóteses: o Grupo Bilíngue obteve resultados satisfatórios em Libras, porém medianos em Língua Portuguesa e o Grupo Não Bilíngue obteve resultados insatisfatórios nas duas línguas. Os resultados da pesquisa sugerem correlação significativa entre o desempenho na compreensão leitora e a proficiência em libras (sintática e discursiva) com algumas observações; indicam que a relação afetiva em relação à lingual portuguesa, o contato e manuseio de materiais impressos escritos na língua portuguesa são

preditivos importantes na compreensão leitora de Surdos; evidenciam que não têm se dado à devida importância ao ensino de estratégias de compreensão leitora na língua portuguesa e discursiva na língua de sinais e revelam a necessidade da inserção da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua como unidades curriculares na Base Curricular Nacional Comum.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Surdos. Educação Bilíngue.

ABSTRACT

In this study, we investigated the level of Deaf reading comprehension from the comparison between two groups in school history to the early grades of elementary school in language learning environments distinct: (1) bilingual and (2) not bilingual. The Bilingual Group is composed of participants who experienced their initial school learning a language environment where the Brazilian sign language is the language of instruction in the signed form and the Portuguese language in its written form, considered being as a second language. The non-Bilingual Group is composed of participants who experienced their initial school learning a language environment where the Portuguese language given is as the main language, the Brazilian sign language is present only in moments of contact between student and Deaf Interpreter Libras. In this environment, there is no Deaf pairs or bilingual educators and Deaf teachers and there is no Libras teaching for the hearing students. Were investigated 18 Deaf. Applied four main instruments of collection and generation of data: 1) Syntactic Awareness Test in Libras (adapted from CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006), to verify the ability to reflect and mentally manipulate the grammatical structure of sentences in Libras, from the signs record. 2) Speech in Libras Comprehension Test (adapted from PISA 2009) to verify the skills related to the search for meaning and identification of explicit and implicit information about what was seen. 3) Syntactic Awareness Test in Portuguese (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006), to verify the ability to reflect and mentally manipulate the grammatical structure of sentences in English. 4) Reader Comprehension Test in Portuguese (adapted from PISA 2009) to check the skills about the search for meaning and identification of explicit and implicit information about what was read. The data collected and generated were analyze quantitatively by descriptive statistics and qualitative analysis and the interpretation of the content generated by quantitative data. The results showed the confirmation of two cases: the Bilingual Group achieved satisfactory results in Libras, but middling in Portuguese and Non-Bilingual Group obtained unsatisfactory results in both languages. The survey results suggest a significant correlation between performance in reading comprehension and proficiency in Libras (syntactic and discourse) with some observations. Indicate that the affective relationship to the Portuguese lingual contact and handling of printed materials written in the Portuguese language are important predictive in reading comprehension of the Deaf. Show that have not been given due importance to the teaching of reading comprehension strategies in the

Portuguese language and discourse in sign language and reveal the need to insert Libras and Portuguese as a second language courses as the Joint National Curriculum Base.

Keywords: Understanding Reader. Deaf. Bilingual Education.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	13
1.1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	13
1.2 PERGUNTAS QUE INCITARAM A PESQUISA.....	20
1.3 HIPÓTESES DE PESQUISA.....	21
1.4 DESENHO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	22
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE.....	24
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 TEORIAS SOBRE LEITURA.....	28
2.1.1 Condições de aprendizagem para aprender a ler	32
2.2 A PERSPECTIVA DE LEITURA ADOTADA NESTE ESTUDO.....	34
2.3. COMPREENSÃO LEITORA.....	38
2.4. IMPLICAÇÕES DO PROCESSAMENTO EM LEITURA PELOS SURDOS	43
2.5. O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS (L1) NA APRENDIZAGEM DA LEITURA DE UMA LÍNGUA ORAL (L2).....	47
2.6. AMBIENTE LINGUÍSTICO BILÍNGUE E INTERCULTURAL DE APRENDIZAGEM.....	50
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA	55
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	55
3.2 PARTICIPANTES.....	55
3.2.1 A seleção dos participantes	56
3.3.1 Provas de Consciência Sintática	57
3.3.3 Testes de Compreensão	161
3.3.3.1 Teste de Compreensão leitora em Língua Portuguesa	161
3.3.3.2 Teste de Compreensão do Discurso em Libras (adaptado do PISA, 2009)	165
3.4. O ESTUDO PILOTO.....	170
3.4.1. Os participantes	170
3.4.2. Procedimentos	172

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	179
4.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES.....	179
4.2. ANÁLISES DESCRITIVAS	184
4.2.1. Provas de Consciência Sintática	184
4.3. ANÁLISE DAS HIPÓTESES DA PESQUISA.....	214
4.3.1. Hipótese 1- Interlocução em língua de sinais e trocas culturais.....	214
4.3.2. Hipótese 2 – Proficiência e desempenho bilíngue e bimodal.....	216
4.3.3. Hipótese 3 – A construção de significado do texto por Surdos de contexto educacional bilíngue é dada por processos interativos de processamento textual.	221
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
5.1. OS EIXOS DA PESQUISA.....	227
5.2. APANHADO DOS RESULTADOS	231
5.3. LIMITAÇÕES DA PESQUISA	232
5.4. SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	233
REFERÊNCIAS	235
ANEXO 1	243
ANEXO 2	249

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

1.1 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A presente pesquisa analisa a compreensão leitora da língua portuguesa como segunda língua por sujeitos Surdos, usuários da língua brasileira de sinais como primeira língua, com foco no tipo de ambiente linguístico no qual ocorreu sua educação escolar inicial. Pesquisa esta que envolve um estudo comparativo entre dois grupos de Surdos a partir da aplicação de testes de compreensão sintática e textual (escrita e sinalizada).

No mundo que vivemos hoje, ler o que está escrito nas ruas, nas propagandas, na internet, nos livros, nas mensagens de textos do celular, está tornando-se algo tão necessário quanto garantir nosso sustento. No entanto, com toda sua necessidade e importância e com todo aparato formal de educação, a leitura e a escrita ainda são metas longe de serem alcançadas em graus satisfatórios para um país em desenvolvimento como o Brasil. Apenas para ter-se uma ideia geral do índice de leitura no Brasil medido pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹, a última avaliação ocorrida em 2012 mostrou que 50% dos avaliados estão nos níveis 1a, 1b e abaixo de 1b, ou seja, os três últimos níveis de avaliação. Os outros 50% distribuídos em grande parte no nível 2, seguido do nível 3 e uma pequena parcela no nível 4, sendo que o nível mais alto da escala é o nível 6 (BRASIL, 2012).

Conforme os dados acima a maior parte dos estudantes não consegue integrar as várias partes de um texto a fim de identificar uma ideia principal, entender uma relação ou interpretar o significado de uma palavra ou uma frase; utilizar conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou avaliá-lo criticamente; recuperar informações, localizar e organizar diversos trechos de informações presentes no texto, inferindo quais delas são relevantes e por fim lidar com conceitos contrários as expectativas, realizar múltiplas inferências, comparações e contrastes, que sejam detalhados e precisos além da

1 O PISA, sigla do *Programme for International Student Assessment*, que em português, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Alunos é um programa internacional de avaliação comparada, aplicado a estudantes da 7ª série em diante, na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2014).

compreensão total e detalhada que podem envolver integração de informações de um ou mais textos (BRASIL, 2012). Os resultados não categorizam os grupos de estudantes, logo não há como obter dados do desempenho de alunos Surdos², usuários da língua brasileira de sinais como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua, que tenham participado do programa de avaliação.

Sendo os Surdos sujeitos de uma educação bilíngue em que a língua portuguesa, língua oficial do país, se constitui uma segunda língua, seria importante avaliar as habilidades tanto em língua de sinais brasileira como primeira língua, como também em língua portuguesa como segunda língua (ambas com foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas), pois a partir dos resultados teríamos indicadores para melhoria da qualidade de ensino ofertada aos Surdos e consequentemente nortes para redução das desigualdades.

As pesquisas de desenvolvimento humano mostram que os países que têm melhores indicadores de leitura, matemática e ciências são aqueles mais evoluídos economicamente e socialmente. Diante dos dados apresentados considera-se que saber ler e escrever significa, sobretudo, deter o poder para mudar sua própria realidade refletindo também na realidade do grupo a que pertencem. Os Surdos são representantes de uma minoria linguística e cultural que muitas vezes são ignorados como cidadãos, mesmo que sendo ativos economicamente, contribuintes, consumidores, investidores, eleitores, são excluídos por sua diferença linguística e cultural.

Tal exclusão gera um círculo vicioso, pois são negados aos Surdos o acesso à educação, cultura, informação gerando prejuízos também no acesso à saúde e outras áreas, pois lhes é retirado o principal, a oportunidade de desenvolvimento pleno, a qual depende exclusivamente o acesso às informações que se inicia no seio familiar. A seguir apresenta-se uma ilustração de como ocorre esse círculo vicioso³.

² Faz-se importante aqui esclarecer que o uso do S maiúsculo, em Surdos, faz referência ao nome de um povo, nesse caso do Povo Surdo (no sentido de Strobel (2013)). E ainda, que os termos, surdo e surdez, são aqui representados com base na hipótese de Skliar (1999) sobre os modelos conceituais desses termos. Skliar pontua que não se trata de situar os conceitos de surdo e surdez em um modelo clínico ou antropológico, mas sim a partir de uma visão política que abrange independentemente “a surdez como diferença política, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência” (SKLIAR, 1999, p.11). Esse último nível de representação da surdez, “no discurso da deficiência”, está em estado de diáspora, em busca do território da política linguística, visto que tem sido pauta mais importante nos debates sobre o ensino bilíngue para Surdos no Brasil.

³ Ilustração de autoria própria.

Figura 1: Representação de um Circuito Vicioso da questão de como se entende a surdez.

No caso do sistema escolar não levar em consideração as especificidades dos Surdos o resultado será o mesmo de sempre. Surdos com atraso e fracasso escolar, taxados de não saberem o português escrito, excluídos pela sua diferença linguística e cultural e consequentemente sem deter o poder para mudar sua própria realidade refletem também na realidade do grupo a que pertencem e continuando este circuito vicioso.

Nascimento do Surdo ou descoberta da Surdez.

Informação disponível para os familiares: Surdez como uma patologia que precisa ser combatida a qualquer preço (cirurgias, terapias e tecnologia), logo estimula-se a oralidade e sonoridade e desestimula-se a gestualidade e visualidade. **Note que combater é diferente de saber conviver com a surdez e com suas características naturais que são a gestualidade e visualidade, utilizadas para interação e compreensão das informações disponíveis no meio.**

Após anos de atraso e desencontros de seu próprio eu ao ter contato com outros Surdos e com a língua de sinais, mesmo que tenha certa resistência inicial de aceitação de sua condição de Surdo, passam por um momento de desenvolvimento expansivo, ou seja dão um grande salto na aquisição da língua de sinais e no seu desenvolvimento social. No entanto, a aprendizagem escolar terá maior chance de deslanchar (e este circuito vicioso se desfazer) se a mesma estiver pautada nas características naturais da surdez (gestualidade e visualidade) e contemple a língua de sinais em sua completude e metodologias específicas de aprendizagem de leitura e escrita da língua portuguesa (língua de natureza oral).

Se a família não recebe as informações completas e reais sobre a Surdez, inicia-se o período de perdas de oportunidades da criança Surda. Ela passa despercebida pelas fases da infância onde aprende a diferenciar os sentimentos pela expressão facial (o que acontece nos ouvintes pelas modulações dos tons de voz que ouve); onde aprende a dar atenção visual ao que realmente interessa e não fica dispersa (o que acontece com nos ouvintes quando reage aos sons e às alterações do tom de voz das pessoas que o rodeiam); seu desenvolvimento intelectual irá atrasar se não houver *inputs* visuais que deem sentido ao que acontece ao seu redor.

Ao ingressar na escola não possui as informações básicas que as crianças ouvintes possuem, mesmo que estejam conectadas a aparelhos de amplificação sonora ou implantes cocleares e até mesmo emitam sons vocais. Sem os estímulos naturais da sua surdez (gestualidade e visualidade) aprimorados por meio da língua de sinais não terão internalizado conhecimentos fundamentais para alavancar sua nova etapa de desenvolvimento que seria a socialização e alfabetização em língua de sinais e língua portuguesa e nesse sentido construir sua identidade bilíngue e bicultural.

Durante muitos anos as pessoas que não podiam biologicamente ouvir e/ou falar oralmente a língua majoritária eram considerados incapazes, e assim eram lhes negados os direitos básicos. Mesmo com toda negação e exclusão, existiram pessoas que enxergaram o que chamavam de anormalidade como diferença, apoiando a luta dos Surdos em mostrar quem verdadeiramente são. A luta continua e esta tese é parte desse movimento para mostrar a diferença cultural dos Surdos e compartilhá-la com quem estiver aberto a entendê-la⁴.

Neste sentido, se saber ler é deter poder, tal poder foi negado aos Surdos durante séculos, com a negação da língua de sinais como língua, proibição de expressar sua cultura e obrigação de passar anos de terapia para vocalizar mecanicamente palavras de uma língua não acessível naturalmente à sua modalidade de expressão para que se tornassem “igual” a maioria.

Sendo assim, o que incita o presente estudo é o compromisso com e como pessoa Surda, como pedagoga e como linguista, de contribuir para melhorar a qualidade de vida dos Surdos em relação ao seu acesso à leitura. Compromisso em romper com o ideário de que basta o Surdo ter o direito à língua de sinais, apesar de ser fundamental, é necessário também a construção de um ideário onde ser bilíngue é condição *sine qua non* no país em que vivemos.

Esta pesquisa situa-se no espaço da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos, gerada num momento político⁵ de discussão acerca do bilinguismo como proposta pedagógica além de filosofia, e do ser bilíngue como condição política.

A Linguística Aplicada é uma área de pesquisa que convive com diversidade e que “bebe de várias fontes do conhecimento”, e que tem como especialidade a própria diversidade. Nas palavras de Leffa (2001, p.5), “é justamente essa diversidade que é o estudo da língua não como

4 Para saber mais sobre a história dos Surdos no Brasil no mundo consultar Capovilla (2013) e Rocha (2008).

5 Refiro-me aqui às discussões realizadas sobre a Meta 4, mais especificamente a meta 4.6 do Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020, foram inúmeros debates com participação ativa de movimentos sociais e outros setores da sociedade, a aprovação final do projeto deu-se março de 2014. Foi a partir destas discussões e pressões dos movimentos sociais surdos que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) designou um Grupo de Trabalho composto por representantes dos movimentos sociais surdos, pesquisadores linguistas, pedagogos e outros, para elaborar subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua de sinais brasileira e Língua Portuguesa, o qual pode ser considerado um dos pilares para efetivação da Educação Bilíngue almejada pela comunidade surda brasileira.

uma entidade abstrata na cabeça do indivíduo, mas como um instrumento de uso na comunicação entre as pessoas em diferentes contextos”. Ao situar-se nesse espaço o presente estudo busca responder questões de linguagem necessárias aos Surdos para a vida em sociedade.

Em se tratando de questões ligadas ao povo surdo e a sua sobrevivência na sociedade não poderia deixar de transitar também no campo teórico dos Estudos Surdos em Educação, território onde as singularidades dos Surdos são reconhecidas e respeitadas, a cultura surda e a responsabilidade política dos próprios Surdos é posta em evidência questionando as representações e discursos hegemônicos que os amordaçam (MACHADO, 2008).

O Brasil é um país oficialmente monolíngue segundo o artigo 13 da Constituição Federal de 1988 “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, a língua portuguesa é a língua oficial do país, apesar de sabermos que não se trata da única língua falada no Brasil, há as línguas indígenas, as línguas de sinais, as línguas de fronteiras, e as línguas dos imigrantes que vieram de outros países e se estabeleceram em nosso país.

As línguas indígenas ainda não foram oficialmente reconhecidas em nível federal⁶, o que existe é uma mobilização⁷ nacional para que as comunidades indígenas tenham direito a educação bilíngue. Em 2010 foi sancionado o Decreto nº 7.387 de 09 de dezembro de 2010 que institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística que tem como objetivo a “identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Art. 1º) além de outras providências. Porém, ainda não há nada de conclusivo e as minorias linguísticas seguem lutando pelo direito de serem bilíngues.

Como é o caso dos Surdos brasileiros que têm a língua de sinais como primeira língua, ainda que muitos desejem comunicar-se e ter acesso às informações veiculadas no dia a dia em Libras (língua de sinais

⁶ Há línguas indígenas reconhecidas em nível municipal como o caso das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, cooficializadas em 2002 numa sessão na Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira no Estado do Amazonas.

⁷ Existe também o movimento em prol da inclusão das línguas como uma das dimensões de patrimônio imaterial desde 2006, mobilização que incitou a criação de um protocolo de intenções e ações para serem realizadas na esfera federal para preservação e reconhecimento das línguas. As intenções e ações eram mapear, caracterizar, diagnosticar e dar visibilidade à pluralidade linguística brasileira.

brasileira), poucos são os lugares e meios que a disponibilize, apesar de ser a única língua de um grupo minoritário que possui respaldo legal, uma Lei Federal que a reconhece e um Decreto que a regulamenta⁸.

Neste sentido, é a educação a primeira e principal área de reivindicação pelo acesso à língua de sinais, ou seja, por um ensino bilíngue onde a Libras é considerada como língua materna ou primeira língua e a Língua Portuguesa, língua oficial do país, em sua modalidade escrita como segunda língua. É dentro desse contexto que a Linguística Aplicada assume o papel fundamental de “interferir para tornar a interação mais eficaz chamando a atenção para as barreiras que devem ser evitadas e oferecendo estratégias para acelerar os procedimentos que devem ser intensificados”. (LEFFA, 2001, p.06).

Para delimitar os limites de ação para construção do presente estudo, partiu-se da perspectiva de leitura vista como uma atividade cognitiva, cultural e social, fundamental para sobreviver na atual sociedade, sendo que para os Surdos trata-se de uma questão ainda mais profunda, multifacetada, polêmica e necessária, seja compreender os discursos na língua de sinais ou ler a escrita da língua portuguesa.

A leitura pode ser considerada uma atividade cognitiva e metacognitiva de construção de ideias a partir da percepção de sentidos, onde, quem a realiza necessita de habilidades e estratégias específicas para esse processo. Ler de forma compreensiva, construindo ideias e relacionado conceitos e em uma segunda língua é uma tarefa bastante complexa e exigente que está diretamente relacionada a fatores linguísticos, culturais e sociais.

Diante dessa complexidade o presente estudo foca-se na compreensão leitora da língua portuguesa por Surdos sinalizantes da língua brasileira de sinais, por meio da análise da consciência sintática e da compreensão do discurso da língua brasileira de sinais e da consciência sintática e compreensão leitora da escrita da língua portuguesa, com o objetivo de investigar o nível de compreensão de leitura de Surdos a partir da comparação entre dois grupos com histórico escolar em ambientes de aprendizagem distintos: (1) bilíngue e (2) não bilíngue.

8 A Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão próprio das comunidades de pessoas surdas do Brasil pela Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

O grupo bilíngue se caracteriza como aquele onde os Surdos foram inseridos nos primeiros anos de sua vida escolar (séries iniciais do Ensino Fundamental) num ambiente linguístico de aprendizagem onde a língua brasileira de sinais é a língua de instrução, primeira língua e a língua portuguesa escrita é considerada como uma segunda língua.

Compõe esse ambiente, quantidade significativa de pares Surdos, educadores bilíngues, professores Surdos, Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, alunos ouvintes aprendizes da língua brasileira de sinais e gestores bilíngues.

O grupo não bilíngue se distingue por ter em seu ambiente de aprendizagem a língua portuguesa como língua principal, a língua brasileira de sinais está presente, apenas, nos momentos de contato entre aluno Surdo e Intérprete de Libras⁹. Nesse ambiente não há pares Surdos nem educadores bilíngues e professores Surdos. Não há o ensino de Libras destinado a alunos ouvintes.

Os eixos principais desta pesquisa são:

- Compreensão leitora da língua portuguesa por Surdos sinalizantes da língua brasileira de sinais.
- Educação bilíngue e intercultural.

Observa-se que vários pesquisadores tem-se dedicado a investigar a questão da leitura e escrita de uma língua oral auditiva (normalmente a língua oficial do país) como segunda língua de sujeitos Surdos que tem a língua de sinais como primeira língua, GESUELI (1988, 1998); ALMEIDA (2000); FRIÃES & PEREIRA (2000); GOLDIN-MEADOW & MAYBERRY (2001); BOTELHO, (2002); BROCHADO (2003); FERNANDES (2003), LODI (2004), SALLES et al. (2004), CAPOVILLA (2009), contudo não foram encontradas pesquisas que relacionasse o nível de compreensão leitora, da escrita da língua

9 O Tradutor e intérprete de Libras é um profissional reconhecido pela Lei nº12.319 de 1º de setembro de 2010. Segundo o Art. 6º e parágrafo II da referida Lei, São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares.

portuguesa, de sujeitos Surdos, à ambientes linguísticos distintos de aprendizagem – bilíngue e não bilíngue.

Investigar sobre a compreensão leitora em segunda língua observando o contexto linguístico de formação escolar de Surdos sinalizantes torna-se importante para a obtenção de indicadores que possam nortear o caminho para oferecer uma formação de Surdos leitores mais qualificada.

Esta pesquisa pretende oferecer a possibilidade de ser repetida replicada em várias partes do Brasil para formar um quadro geral do nível de compreensão do discurso em língua brasileira de sinais e compreensão da leitura da escrita da língua portuguesa como segunda língua e da eficácia dos sistemas de escolarização que tenham um ambiente linguístico bilíngue e não bilíngue onde há Surdos presentes.

A partir de um quadro mais amplo é possível construir políticas linguísticas que beneficiem a vida dos Surdos na sociedade. Além de contribuir com os professores nas tomadas de decisões frente ao ensino da leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua e como segunda modalidade¹⁰.

1.2 PERGUNTAS QUE INCITARAM A PESQUISA

No âmbito dos Estudos Surdos a compreensão leitora de uma língua de natureza oral-auditiva por sujeitos Surdos que têm a língua de sinais como língua de interação social apresenta ainda, a nosso ver, muitas questões sem respostas ou que precisam ser aprofundadas.

Tais como: 1) Quais os processos cognitivos envolvidos na leitura de uma língua de natureza oral por Surdos que têm como primeira língua a língua de sinais? 2) As estratégias de leitura utilizadas na compreensão de línguas de sinais estrangeiras (ou seja, de modalidades gestuais-visuais) são as mesmas utilizadas na leitura da escrita da língua portuguesa como segunda língua (de modalidade oral-auditiva)? 3) A consciência fonológica da língua de sinais e da língua portuguesa é ou não determinante no processo de leitura da escrita de uma língua oral de pessoas Surdas? 4) É possível ensinar a compreender o que é lido? 5) Em

¹⁰ Mais à frente apresentaremos as especificidades da língua portuguesa como segunda língua e segunda modalidade no âmbito da educação de pessoas Surdas.

que medida o ambiente linguístico educacional interfere na compreensão leitora em segunda língua por Surdos sinalizantes? Entre outras questões.

Apesar dessas questões terem provocado a presente pesquisa, não poderemos nos debruçar sobre cada uma delas.

As perguntas que norteiam esta pesquisa são as seguintes:

1. Quais diferenças existentes nos níveis de compreensão leitora entre Surdos provenientes das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5ºano) dada em ambiente linguístico bilíngue e não bilíngue?

2. Surdos, por serem leitores da língua portuguesa como segunda língua assim como leitores de língua estrangeira, tendem a prestar maior atenção aos processos de identificação, ou seja, se interessar mais pela forma (aspectos sintáticos e lexicais) do que pelo conteúdo do texto? Ou seguem processos de interpretação e desse modo, procuraram adivinhar o significado do texto baseando-se apenas em seu conhecimento prévio?

1.3 HIPÓTESES DE PESQUISA

Com o intuito de responder às perguntas anteriormente apontadas, este estudo tem como hipóteses:

1. Surdos em grupos de surdos que utilizam a língua de sinais nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5ºano) e partilham sua cultura surda com outros membros da comunidade escolar (professores bilíngues, funcionários aprendizes de Língua de Sinais, professores Surdos, colegas ouvintes

aprendizes de Língua de Sinais) tendem a compreender melhor o que leem em língua portuguesa, ao serem comparados com Surdos em escolas com ambiente linguístico de aprendizagem não bilíngues.

2. Quanto mais proficientes¹¹ em Libras, Surdos tendem a alcançar melhores resultados no desempenho do nível de compreensão da leitura da língua portuguesa.

3. Surdos que tiveram as primeiras etapas de aprendizagem em ambiente linguístico não bilíngue, com o intuito de construir significado do texto em língua portuguesa, tendem a empregar o processo de identificação analisando a forma das palavras, devido ao seu vocabulário insuficiente. Enquanto Surdos de ambientes de aprendizagem linguisticamente bilíngue tendem a empregar tanto os processos de identificação quanto de interpretação.

1.4 DESENHO DOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para responder às perguntas de pesquisa e testar as hipóteses construídas, selecionou-se para serem aplicados, principalmente, quatro instrumentos de coleta e geração de dados:

1. Prova de Consciência Sintática em Libras (adaptado de CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006).

¹¹ Proficiência é entendida, aqui, como a capacidade de lidar com discurso e contexto, com interpretação, expressões, construção e negociação de sentidos em dada língua (SCARAMUCCI, 2000).

2. Teste de Compreensão do discurso em Libras (adaptado do PISA, 2009).
3. Prova de Consciência Sintática em Língua Portuguesa (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006).
4. Teste de Compreensão Leitora em Língua Portuguesa (adaptado do PISA, 2009).

Importante destacar que a consciência sintática faz parte da habilidade metalinguística importante à aquisição da leitura e da escrita. Segundo Rego (1993) uma pressuposição que vem se tornando cada vez mais evidente “é a de que crianças que são mais sensíveis à organização sintático-semântica das sentenças não só compreendem melhor a língua escrita como também usam melhor o contexto verbal para ler palavras cuja escrita não lhes é familiar” (REGO, 1993, p.79).

Para pesquisadores, sobre leitura, como Goodman (1987), Smith (1984, 1997/1999) e Foucambert (1994/1997) o bom leitor é exatamente aquele que não depende exclusivamente do processo de decodificação, mas que é capaz de identificar as palavras dedutivamente, a partir da utilização de pistas sintático-semânticas¹². Portanto, os modelos de leitura de orientação descendente destacam o papel da consciência sintática e semântica na aquisição e desenvolvimento da leitura, o processamento fonológico é considerado secundário, fator chave quando se trata de leitores Surdos.

Diante do exposto, avaliar a consciência sintática de leitores Surdos tanto na língua brasileira de sinais como na língua portuguesa pode contribuir significativamente para responder as questões da pesquisa em conjunto com a avaliação da compreensão do discurso da Libras e da leitura da escrita da Língua Portuguesa.

Em síntese, os instrumentos de coleta de dados desenvolvidos e aplicados na testagem da consciência sintática em Libras e Língua Portuguesa são baseados na Prova de Consciência Sintática (PCS) de Capovilla & Capovilla (2006), contudo o PCS não oferece uma versão para avaliar consciência sintática em Libras, neste sentido foram

12 Conforme Guimarães (2004), pistas sintáticas são as informações relativas as palavras considerando a sua classificação enquanto categoria gramatical e a sua posição na frase. Já as pistas semânticas informam sobre o sentido das palavras e das frases do texto.

elaborados novos enunciados e adaptadas as questões gramaticais e semânticas para a língua brasileira de sinais, levando em consideração a questão cultural e as diferenças quanto às questões gramaticais e sintáticas da língua portuguesa.

Na testagem da consciência sintática em língua portuguesa, seguiram-se todas as etapas do PCS, o escore total que corresponde à soma dos acertos em cada subteste, ficou até o máximo possível de 55 em ambos testes de PCS.

A avaliação da compreensão do discurso em Libras e da compreensão leitora em Língua Portuguesa baseia-se no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, PISA. Para essas avaliações, selecionou-se um texto e suas respectivas questões para cada língua. Para testagem da avaliação da compreensão do discurso em Libras, o texto e as questões selecionadas foram traduzidas da Língua Portuguesa para a Libras e também se levando em consideração as questões culturais e as diferenças de estrutura linguística entre as duas línguas.

Os participantes da pesquisa são Surdos estudantes do Ensino Médio, sendo dois grupos de investigação a seleção é feita por meio de entrevista com base em critérios básicos para cada grupo. Os critérios básicos para o grupo 1 (bilíngue) são: ser surdo de nascença ou com surdez adquirida a partir dos 2 anos de idade; ter iniciado o contato com a língua de sinais a partir dos 2 anos de idade; ter histórico escolar em escolas onde a língua de sinais é a língua de instrução, com a presença de professor ou instrutor Surdo, profissionais proficientes em língua de sinais; Intérpretes de Libras-Português e em companhia de outros alunos Surdos na mesma sala de aula.

Os critérios básicos para o grupo 2 (não bilíngue) são: ser surdo de nascença ou com surdez adquirida a partir dos 2 anos de idade; ter iniciado o contato com a língua de sinais a partir dos 2 anos de idade; ter histórico escolar em escolas onde a língua de sinais se fez presente apenas na presença do Intérprete de Libras, além de ser o único Surdo da sala de aula. O número de participantes será estabelecido a partir da seleção sendo um número igual para ambos grupos.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Os capítulos de desenvolvimento estão organizados a partir da revisão da literatura pertinente a esta investigação – capítulo 2 – considerando as concepções e as teorias de compreensão leitora, língua de sinais como primeira língua e língua oral escrita como segunda língua na aquisição da linguagem por sujeitos Surdos, bem como a questão do ambiente linguístico de aprendizagem da leitura da língua portuguesa como segunda língua por Surdos falantes da língua de sinais como primeira língua. O mesmo capítulo aborda também as pesquisas realizadas sobre a compreensão leitora por sujeitos Surdos e sua relação ou não como o ambiente linguístico de aprendizagem. No capítulo 3, são descritos os aspectos metodológicos da investigação. O capítulo 4 é dedicado a apresentação, análise e discussão dos dados, primeiro detalhando os resultados obtidos por meio de cada um dos instrumentos de coleta isoladamente, e segundo relacionando cada instrumento e buscando responder às perguntas e testar as hipóteses de pesquisa. O capítulo 5 traz as considerações sobre o presente estudo, sintetizando os resultados e sugerindo possibilidades de pesquisa.

CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA

A questão central deste estudo é a compreensão leitora entre sujeitos surdos provenientes de dois contextos linguísticos de escolarização distintos, bilíngue e não bilíngue: o contexto bilíngue para Surdos pode ser descrito como aquele onde a língua de sinais se faz presente na maior parte da vida escolar, a qual também é compartilhada por pares Surdos e ouvintes, por professores e educadores, além de haver estímulos para que os alunos ouvintes aprendam e utilizem a língua de sinais. O contexto de escolarização não bilíngue pode ser entendido como aquele onde a língua de sinais coexiste, apenas, entre o aluno Surdo e o Intérprete¹³, logo, não é compartilhada pelos demais colegas de classe e nem pelos professores e educadores, além de não haver pares Surdos.

Esses dois contextos linguísticos fazem parte da realidade da educação de surdos brasileira. O primeiro contexto, o bilíngue, é ainda recente, visto que a Libras foi reconhecida oficialmente há pouco mais de dez anos (Lei nº.10.436 de 24 de abril de 2002), e enfrenta bastante resistência na sua implementação, devido, primeiramente, aos longos anos de Oralismo¹⁴, à falta de formação profissional adequada, e ainda ao paradigma da inclusão onde todos são iguais, aprendem da mesma maneira e devem estar juntos fisicamente. Paradigma que não tem dado a devida atenção às necessidades linguísticas e culturais dos surdos no sistema educacional.

O contexto não bilíngue parte desse mesmo paradigma nomeado como inclusivista, mas, que age apagando as diferenças, ou seja, excluindo as minorias.

Ao longo da história da educação de surdos brasileira, que passou a ser registrada a partir da fundação do primeiro Instituto Nacional de Educação de surdos, em 1856, saber ler e escrever era o princípio básico para que os Surdos pudessem ser dignos de herdar os bens de sua família.

13 Em algumas instituições o Tradutor/Intérprete (LIBRAS – Língua Portuguesa) é denominado também como segundo professor ou professor intérprete, porém o trabalho é o mesmo: traduzir o que o professor regente fala na língua portuguesa para a língua de sinais e o que o aluno sinaliza em LIBRAS para o português oral

14 Oralismo é uma corrente comunicativa muito utilizada na educação dos surdos no século XIX que perdurou até os anos 70. Consiste no ensino da língua oficial do país por meio da imposição da oralização nos processos de aprendizagem. Dessa maneira, neste método é proibida qualquer manifestação que se diferencie da fala oral. Portanto, o surdo deveria utilizar a fala, os vestígios de audição remanescentes, e um comportamento semelhante ao do ouvinte para ser aceito socialmente e fazer parte da normalidade. (GOLDFELD, 1997).

E para que aprendessem a ler e escrever, imperava a ideia de que antes teriam de aprender a falar oralmente e a concepção de leitura baseava-se na escrita como código de transcrição gráfica das unidades sonoras, logo bastava-se a decodificação. (ROCHA, 2008).

A seguir são apresentadas as orientações teóricas que sustentam a pesquisa desta tese.

2.1 TEORIAS SOBRE LEITURA

Há vários pontos de vista sobre a atividade de leitura, mas é incontestável que se trata de uma atividade cerebral bastante antiga que vem se *reciclando* à cada geração. (DEHAENE, 2012). Trata-se de uma atividade indissociável da invenção da escrita, aliada à necessidade de transmitir a mensagem desejada, mensagem que denota principalmente ideias abstratas, logo envolve além da herança cultural, o raciocínio e trabalho cognitivo.

A diferença de perspectivas sobre o significado do ato de ler é apresentada de modo bastante claro por Viana e Teixeira (2002) que identificaram diversas perspectivas de leitura.

Assim, para alguns autores, ler é associar signos gráficos a símbolos do discurso. Para Lerroy-Boussion (1968) “ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem” (pp.3-4). Bloomfield (citado por Harris & Hodges, 1983) situa-se numa perspectiva semelhante. Para ele “a leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual” (p. 264). [...] Para Carroll (1964) o processo de ler envolve a percepção e a compreensão das mensagens escritas numa forma paralela às correspondentes mensagens faladas. As concepções de Mezeix e Vistorky (1971) aproximam-se desta ótica uma vez que, para estes autores, ler é reconhecer os signos escritos, fazendo-os corresponder a palavras que, estas sim, têm um sentido. O papel activo do leitor, e a não

referência à transformação da mensagem escrita em mensagem oral, são os aspectos mais importantes que ressaltam dos escritos de autores como Goodman (1968), Charmeux (1975) e Smith (1978). A leitura é, para os referidos autores, a interação entre as experiências e os conhecimentos anteriores do leitor, e a informação lexical e gramatical veiculada pelos signos gráficos no processo de decifração da mensagem do autor. [...] Thorndike (1972), Perron-Borelli (1970), Adler (1940), Touyarot (1971) e Mialaret (1966) alargam também o campo de actividade da leitura. O acto de ler é considerado não só como uma actividade que permite aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um acto de pensamento e julgamento pessoal. [...] Outras definições sublinham que a leitura é um processo de socialização porque relaciona o leitor com seu meio e condiciona esta relação (Waples, 1940). [...] Spache e Spache (1977) definem a leitura como uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Estes autores vêem a leitura como um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um acto visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento. (VIANA E TEIXEIRA, p. 11 -12, 2002).

Neste estudo opta-se pela perspectiva de leitura apresentada por Dehaene (2012), psicólogo cognitivista, diretor da Unidade de Neuroimagem cognitiva do *Collège de France* e uma das maiores autoridades mundiais no estudo do cérebro¹⁵. Dehaene associa duas perspectivas que ficaram separadas na maior parte da história dos estudos linguísticos: a biológica e a cultural. Para o psicólogo, a aprendizagem/aquisição de uma atividade nova como a leitura implica tanto movimento interno (especializações dos neurônios) quanto externo

15 As principais descobertas desse estudioso podem ser encontradas na obra *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*, publicada pela editora Penso, Porto Alegre, em 2012, com tradução da professora Dra. Leonor Scliar-Cabral.

(aprendizagem). Para explicar o processamento biológico da leitura, Dehaene começa pelo primeiro órgão envolvido, o olho e elucida que é o centro da nossa retina, chamado de fóvea, que capta os sinais luminosos das letras no papel.

Por isso, é preciso percorrer o olhar sobre a página (o olho tem uma capacidade de captar apenas 15° do campo visual). Essa região consegue, então, captar os fótons reenviados pela página porque possui células fotorreceptoras de resolução altíssima, chamadas de cones. Trata-se de um processo fisiológico – captura / identificação de “manchas” – que ocorre na região primária da visão.

O movimento dos olhos sobre uma folha escrita passa por dois momentos distintos: o de sacada, quando o olho se desloca rapidamente (quatro ou cinco vezes por segundo), e o de fixação, quando os cones se detêm num ponto da linha escrita. O registro na folha só é percebido por nós nesse último momento da fixação, quando realmente “lemos”. No momento da sacada não há leitura, é o chamado ponto cego.

Dehaene (2012) aponta também que é no centro da fóvea que os cones se acumulam mais, por isso, tem-se uma perda progressiva da codificação visual nas periferias; ou seja, o olho impõe limites à leitura. Uma consequência disso é o fato de que o tamanho da letra não é importante, mas o número de unidades que estão sendo processadas (há um limite de registro): “[...] quanto mais uma palavra for escrita em caracteres grandes, mais eles tomam lugar na retina e, portanto, mais as letras se distanciam em direção à periferia do campo visual [...]”. (DEHAENE, 2012, p. 27).

O autor também indica a velocidade desenvolvida pelo olho: identificamos cerca de 10 a 12 letras a cada sacada (três ou quatro à esquerda do centro do olhar, sete ou oito à direita). Essa percepção é assimétrica, pois depende da direção da leitura que pode mudar de acordo com a língua: “[...] cada leitor adapta sua exploração visual em função da língua que pratica”. (DEHAENE, 2012, p. 30).

O tempo de percepção de uma letra é de 50 milissegundos, e a leitura de um “bom leitor” chega à velocidade de 400 a 500 palavras por minuto. O autor afirma ainda que o momento da fixação não recai em qualquer palavra, mas somente naquelas com maior carga de “informação”, como substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios; ou seja, nas palavras referenciais da oração.

Ao serem captadas, as palavras (ou cadeias de letras) são desmembradas em fragmentos pelos neurônios da retina, sendo reconstituídas posteriormente, antes de serem reconhecidas: “A informação visual deve ser extraída, destilada, depois recodificada num formato que restitua a sonoridade e o sentido das palavras”. (DEHAENE, 2012, p. 26).

Ao serem reconstruídas, as palavras passam, então, para as duas vias paralelas da leitura: a fonológica, que converte a cadeia de letras (grafemas) em classes de sons (fonemas) da língua (relaciona o grafema ao fonema); e a lexical, que acessa um “dicionário mental” conectado aos significados das palavras (memória semântica).

Ter uma leitura proficiente e fluente, para o autor, implica uma coordenação estreita entre as duas vias de leitura. Ambas, portanto, são extremamente importantes:

Quando lemos palavras raras, novas, com ortografia regular (vejam-se os neologismos inventados de todo o tipo), nossa leitura passa por uma via fonológica que decodifica os grafemas e deduz uma pronúncia possível e depois tenta acessar a significação. Inversamente, quando somos confrontados com palavras frequentes ou irregulares, nossa leitura assume uma via direta, que recupera desde o início a palavra e seu significado e depois utiliza estas informações para recuperar a pronúncia. (DEHAENE, 2012, p. 53).

A via fonológica, assim, é muito eficiente na leitura de uma palavra totalmente nova ou que não existe – consegue-se ler a palavra, mas não construir sentido para ela. Por outro lado, a via lexical torna-se bastante útil para acabar com ambiguidades fonológicas, como no caso das palavras homófonas não homógrafas (por exemplo ‘cela’ e ‘sela’).

Essa é uma grande contribuição do sistema escrito que, além de “desambiguar” essas palavras, possui um contexto muito importante para determinar o valor do grafema na leitura – o que Dehaene (2012) chama de metarregras das línguas (por exemplo, o ‘g’ seguido de ‘a’, ‘o’ e ‘u’, sempre tem valor de /g/). O autor ainda explica o funcionamento da via

lexical, afirmando que possuímos vários “dicionários mentais” para reconhecer a palavra; ou seja, as palavras organizam-se por categorias no cérebro.

Por exemplo, na leitura da palavra ‘cadeira’, provavelmente vai-se direto ao conjunto de palavras que representam “móveis”, ou “móveis que servem para sentar”. É assim que o significado de uma palavra é reconhecido.

Outros elementos dinamizam a identificação de uma palavra, como o contexto – seja uma palavra, um fragmento dela ou a frase inteira. O modelo de processamento da leitura no cérebro humano possui tanta robustez que conseguimos entender uma frase escrita da seguinte forma: **‘Este pássara verde tem vm bicc bonito’**.

Segundo Dehaene (2012), é pelo contexto geral que identificamos as letras que estão trocadas nesse exemplo: “[...] as ambiguidades [...] não paralisam a leitura humana: as conspirações das letras, das palavras e do contexto da frase conferem a nosso aparelho de leitura uma extraordinária robustez”. (DEHAENE, 2012, p. 63).

2.1.1 Condições de aprendizagem para aprender a ler

Aprender a ler envolve os estímulos cerebrais e também socioculturais, é um aprendizado contínuo e faz-se lendo, envolve não só a aprendizagem de processos, mas também do que se lê e de quanto se lê. (MORAIS, LEITE & KOLINSKY, 2013).

A primeira condição de aprendizagem da leitura de uma escrita alfabética¹⁶, que também pode ser chamada de estágios de leitura, como em Frith (1985), é reconhecer o princípio alfabético que se inicia pelo estágio logográfico ou pictórico, segundo Frith (1985) essa primeira etapa de leitura inicia-se por volta dos 5 a 6 anos de idade, é onde o sistema visual ensaia reconhecer as palavras da mesma forma como os objetos ou rostos que a rodeiam, conseguem reconhecer seu nome e marcas

16 Conforme Morais, Leite e Kolinsky (2013, p.22), “o alfabeto representa fonemas, que não são sons, mas entidades abstratas de que a criança não está consciente e de que ela tem que tomar consciência quando aprende a ler uma escrita alfabética”.

publicitárias frequentemente vistas como Coca-Cola, mesmo que estivesse escrito *Coca-Cola*.

Stumpf (2005) em sua pesquisa sobre a aprendizagem da escrita da língua de sinais pelo sistema *SignWriting* destacou uma experiência semelhante, enquanto ensinava crianças surdas a escrever em sinais. Foi quando uma criança surda reconheceu o sinal de mamãe em *SignWriting* no quadro, no entanto não reconhecia cada parte dos elementos que compõem o sinal separadamente, assim como as crianças no estágio logográfico não distinguem as letras da marca publicitária citada.

Segundo Dehaene (2012, p. 217) está fase pictórica é variável de criança para criança, sendo que em algumas línguas mais transparentes inexistia tal fase, e complementa afirmando que se trata de uma “pseudoleitura, mais aparentada com a adivinhação” realizada por uma via visual-semântica.

A continuação do processo de aprendizagem da leitura envolve uma segunda via, a fonológica, “aquela que associa cada cadeia de letras a sua pronúncia por um procedimento sistemático de conversão dos grafemas aos fonemas” (DEHAENE, 2012, p. 218), a decodificação.

A decodificação é uma habilidade específica, importante à aprendizagem da leitura, é a tomada de consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades sonoras que podem se repetir em outras palavras, ou seja, consciência de que as letras podem ser representadas por fonemas (unidades da fala abstrata), habilidade chamada também de “consciência fonêmica”. Vale ressaltar que é uma habilidade que “depende do ensino explícito de um código alfabético” (MORAIS et al., 1986 apud DEHAENE, 2012, p.218).

Outras condições para aprendizagem da leitura, proposta por Morais, Leite e Kolinsky (2013) é adquirir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua, o domínio do procedimento de decodificação e construir o léxico mental ortográfico, tais condições correspondem ao terceiro estágio de leitura da hierarquia proposta por Uta Frith, a etapa ortográfica.

Nessa etapa o que pesa mais é a natureza da palavra inteira, ou seja, sua frequência de uso na língua e não mais o tamanho da palavra, é o momento em que as crianças leem reconhecendo as unidades morfêmicas; reconhecimento que está relacionado diretamente ao sistema semântico.

Frith (1985) esclarece que os estágios/fases de aprendizagem da leitura não ocorrem individualmente são fusões desencadeadas no processo de desenvolvimento. Neste sentido, quando há falha em um determinado estágio de leitura a fase seguinte estará comprometida.

2.2 A PERSPECTIVA DE LEITURA ADOTADA NESTE ESTUDO.

O sujeito leitor que se refere este estudo é o sujeito Surdo. Aquele que tem como primeira língua (L1) a língua de sinais brasileira, língua de modalidade visoespacial e como segunda língua (L2) a escrita da língua portuguesa, língua de modalidade oral-auditiva, ou seja, um sujeito bilíngue com a característica principal de vivenciar um bilinguismo bimodal.

Nosso foco está na modalidade gráfico-visual da segunda língua, pois detém-se a leitura, mas entendemos a complexidade envolvida e o quanto a informação fonológica auditiva-oral é acessada nesses processos de leitura, conforme discutido por Dehaene (2012).

É importante ressaltar que a língua de sinais, mesmo que adquirida tardiamente, poderá ser tornar a primeira língua do Surdo pela possibilidade de acesso natural, sem impedimentos físicos e sensoriais, e além disso, é a língua, a qual oferece, modos mais eficientes de expressar o pensamento, desejos e sentimentos fazendo a comunicação fluir de forma espontânea.

Desse modo, para sua sobrevivência na sociedade, o bilinguismo do Povo Surdo se caracteriza pela necessidade de que sua aprendizagem envolva a língua de sinais e a língua oral majoritária de seu país, diferente do bilinguismo das pessoas ouvintes, que podem escolher entre ser bimodal ou unimodal (duas ou mais línguas de mesma modalidade) ou mesmo monolíngues conforme seu país de residência.

Neste sentido, ler um sistema de escrita é aqui considerado como uma atividade cognitiva intencional, assim como andar e aprender a andar. Ler é uma atividade que carece de motivação e objetivo, levando em conta a natureza da linguagem, as várias características de operação do cérebro humano e o aspecto sociocultural da leitura e do leitor (SMITH, 2003). O propósito da leitura é a compreensão.

A leitura que este estudo foca é a leitura de uma L2 em uma modalidade diferente à sua L1, que, por conseguinte terá melhores chances de ocorrer mediante a aquisição da L1e seu ensino sistemático. Importa levar em consideração que para os Surdos a leitura do código alfabético da língua portuguesa é particularmente artificial e arbitrária, enquanto a mesma é natural e intuitiva para os ouvintes, isso porque a relação entre a sinalização da língua de sinais e a escrita da língua portuguesa é uma relação de descontinuidade (CAPOVILLA, et al., 2009).

Capovilla et al. (2009) explica que a descontinuidade entre as duas línguas reside no fato que a escrita alfabética da língua portuguesa não mapeia o sinal da Libras com que o surdo pensa e se comunica e nem é capaz de resgatar diretamente esse sinal. O autor aprofunda a questão explanando que:

A Língua de Sinais é altamente eficaz como metalinguagem para compreender o significado das palavras por meio do mapeamento semântico da estrutura profunda dessas palavras (i.e., a análise de sua composição morfêmica). Também é altamente útil como modelo de mapeamento ponto a ponto para ancorar as unidades de significado (MorfEmas) que compõem as palavras nas unidades de significado, os quais compõem os sinais [...]. Contudo, a estrutura superficial dos sinais (sua composição SematosÊmIca, em termos de parâmetros como articulação de mão, orientação de palma, local de articulação, movimento e expressão facial) é totalmente distinta da estrutura superficial das palavras em diversas formas. Por isso, embora a Língua de Sinais ainda possa ser empregada como metalinguagem para a análise dessa estrutura superficial das palavras, ela não serve como modelo de mapeamento ponto a ponto para ancorar as unidades de escrita alfabética (GrafEmas). (CAPOVILLA e TEMOTEO, 2014, p. 103-104)

Outra questão importante a ser analisada sobre a perspectiva de leitura neste estudo é a ocorrência de um bilinguismo Surdo atípico, devido principalmente ao atraso na aquisição da linguagem, considerando que a linguagem é a base para o desenvolvimento de todas as funções mentais superiores, ou seja, do desenvolvimento humano, e para que sua aquisição ocorra é imprescindível que se estabeleça relações interativas socialmente, relações interativas por meio de uma língua naturalmente acessível que no caso dos Surdos gera tamanhos entraves.

Para os Surdos, essa língua naturalmente acessível é a língua de sinais, e para um desenvolvimento típico essa língua deve fazer parte do seu universo desde o nascimento, como 90%¹⁷ dos Surdos são filhos de pais ouvintes que não são usuários da língua de sinais a aquisição da linguagem estará comprometida ao atraso ocasionando um desenvolvimento de linguagem atípico, onde conseqüentemente a leitura em L2 também será comprometida.

Na busca de outros caminhos para compensar o atraso da aquisição da linguagem pelas crianças Surdas, várias tentativas vêm sendo testadas como as exemplificadas em Lodi (2013). São tentativas de políticas pedagógicas, porém não linguísticas, pois a questão de ser bilíngue, ou seja, ter garantido o aprendizado sistemático e contínuo da língua brasileira de sinais como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua em sua modalidade escrita em toda a escolarização das pessoas Surdas, ainda não foi alcançada. No Brasil, esse aspecto da política linguística é um ponto bastante discutido pela Comunidade Surda e solicitado perante as autoridades à frente do Ministério da Cultura e Educação.

Sendo assim, a formação de um leitor Surdo inicia-se quando bebê em seus primeiros gestos interpretados pelo Outro (que numa situação ideal seria um falante da língua de sinais) que transforma as produções do bebê Surdo em linguagem. Logo ao tornar-se interlocutor e dominar o discurso exterior inicia-se o desenvolvimento do discurso interior, como posto por Lodi (2013, p.169) inicia-se “a formação dos conceitos e dos significados de mundo que estão sendo postos para a criança em suas experiências e relações sociais”.

No decorrer desse processo os gestos diminuem e a linguagem verbal começa a predominar, os sinais da língua de sinais passam a fazer parte do léxico mental da criança surda. Segundo Lodi (2013) quando a

17 LANE (1992); GOLDFELD (1997); SACKS (2002); FERNANDES & MOREIRA (2009).

linguagem verbal começa a sobressair é possível verificar tal manifestação em seus desenhos, os quais carregam “a grande riqueza de sua memória ao produzirem seus desenhos, que são realizados como se estivessem narrando” (p.170). A autora segue afirmando que:

Este desenvolvimento simbólico, passará, posteriormente, por um momento crítico, quando a criança substitui seus rabiscos por desenhos que ganham significação e, portanto, transformam-se em signos; a criança reconhece a similaridade entre o desenho e seu significado, o que lhe possibilita transferir este processo de significação também para o desenho de outros. (LODI, 2013, p. 170).

Seguindo essa linha de pensamento, as crianças Surdas passam a compreender que podem desenhar além de objetos, o que ela enuncia na língua de sinais convertendo em linguagem escrita – se nesse caso a um sistema de escrita da língua de sinais, como por exemplo o *SignWriting*¹⁸, estiver presente ela passará a compreender os desenhos gradativamente podem ser convertidos em linguagem escrita de sua L1, o que lhe preparará para a aprendizagem da L2 mesmo que de diferente modalidade.

No caso do não acesso a um sistema de escrita de língua de sinais concorda-se com as considerações de Lodi (2013), que isso implica a compreensão da existência da escrita de uma outra língua situada numa dimensão discursiva (LODI, 2013). Ou ainda, caso o sistema de ensino não deixe pistas de que a escrita da língua portuguesa, no caso do Brasil, se trata da escrita de uma outra língua que não é a língua de sinais, pode ocorrer uma pseudoaprendizagem, onde a criança não se torna proficiente em nenhuma das duas línguas.

Para Pereira e Karnopp (2003) a aprendizagem da leitura da escrita da língua portuguesa como L2 terá mais chances de ocorrer a partir de

18 Conforme Barreto e Barreto (2015) o *SignWriting* é uma escrita visual direta onde cada grafema desta escrita representa diretamente um fonema das Línguas de Sinais e nos mostra como ele é realizado. Em 2006, o *SignWriting* foi reconhecido pelo comitê do *International Organization for Standardizations* (ISO – Organização Internacional para Padronização) como escrita das Línguas de Sinais. Desde então foi incluído no Registro de Escritas do Mundo.

uma L1 adquirida de forma adequada, ou seja, seguindo o curso de aquisição desde a primeira idade.

[...] o domínio da leitura é possível para a pessoa surda se fundamentalmente ela se apoiar no fato de dominar uma língua. Não importa a língua na qual o ensino da leitura se baseie, o importante é que exista uma língua adquirida e que a pessoa seja capaz de pensar no funcionamento das duas línguas. (PEREIRA & KARNOPP, 2003, p. 5).

Neste sentido, para que os Surdos possam ser leitores proficientes e fluentes necessitam de construir caminhos que os levem as duas vias paralelas da leitura: a fonológica, que converte a cadeia de letras (grafemas) em classes de sons (fonemas) da língua (relaciona o grafema ao fonema); e a lexical, que acessa um “dicionário mental” conectado aos significados das palavras (memória semântica). Caminhos construídos tendo como pilar a língua de sinais, que apesar da diferente modalidade e conforme a hipótese deste estudo, poderá atuar de modo direto na compreensão da leitura.

2.3. COMPREENSÃO LEITORA

É consenso entre os pesquisadores sobre a leitura e seus processos que ler não é um processo natural, contudo, possível à maioria das crianças e adultos, em qualquer país, desde que tenham acesso ao seu ensino, ou seja, que aprendam a dominar as competências essenciais da leitura.

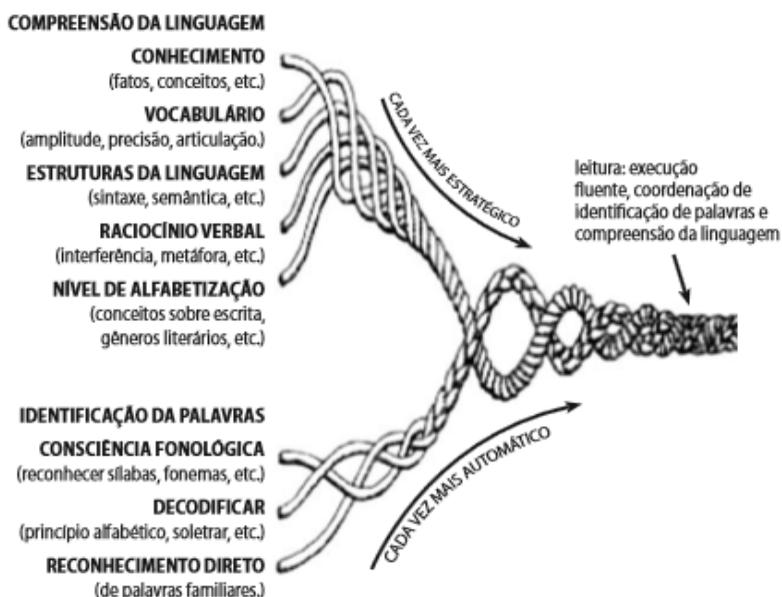
No entanto, para atingir níveis mais elevados de compreensão, são necessários muitos outros esforços. Seja para adquirir as competências básicas de leitura, seja para alcançar níveis mais avançados de compreensão, é necessário um esforço maciço de governos, pesquisadores, autores de materiais didáticos, familiares e responsáveis, diretores de escolas, professores e, naturalmente, das crianças e adultos aprendizes (BRASIL, 2007).

A compreensão de um texto escrito é o propósito do ato de aprender a ler e para aprender a ler são necessárias, como afirmado acima, suas competências básicas, conforme pesquisas, são: Compreender o princípio alfabético; Aprender as correspondências entre grafemas e fonemas; Segmentar sequências ortográficas de palavras escritas em grafemas; Segmentar sequências fonológicas de palavras faladas em fonemas e usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação (ADAMS, 1990; ADAMS, TREIMAN e PRESSLEY, 1997; SNOW, BURNS e GRIFFIN, 1998; NRP, 2000).

Neste estudo, no que se refere à questão bilíngue e bimodal das crianças Surdas, entende-se que as competências requeridas para aprender a ler uma segunda língua de modalidade oral-auditiva, são análogas as apresentadas por Scarborough (2001) apud Brasil (2007), porém sempre e obrigatoriamente mediadas pela aquisição prévia da língua de sinais.

A seguir a figura representa as competências de leitura segundo Scarborough (2001) apud Brasil (2007, p. 41).

Figura 2 – Representação das Competências de Leitura segundo Scarborough (2001).



Scarborough¹⁹ ilustrou as competências requeridas para leitura como uma corda de muitos fios. Olhando de longe, a metáfora da corda pode demonstrar que a leitura seria uma atividade simples, visual, porém, olhando mais de perto, enxerga-se os fios do qual é feita e o quão complexo se torna.

No topo estão vários fios que representam as habilidades para compreensão da linguagem - o conhecimento de fundo, vocabulário, gramática, semântica, raciocínio verbal e conhecimento sobre a própria alfabetização, por exemplo, como um livro é organizado e a diferença entre ficção e não-ficção, discurso formal e informal, e uma carta e de um anúncio publicitário.

Na parte inferior estão alguns fios que representam as habilidades de reconhecimento de palavras - a consciência da estrutura sonora das palavras, a ideia de que as letras do alfabeto representam sons, e reconhecimento de palavras familiares quando certo grau de automaticidade já foi alcançado e o esforço se torna inconsciente.

Para a confecção de uma corda resistente, por parte de Surdos bilíngues e bimodais, ou seja, formação de bons leitores Surdos, todos os fios devem ser trabalhados de forma suficiente tanto na língua de sinais como na língua de modalidade oral, sem deixar de levar em conta as características biológicas e culturais da surdez (a gestualidade e a visualidade).

Além da mediação da língua de sinais, pesquisas como a de Goldin-Meadow e Mayberry (2001)²⁰, apontam para o fato de que ainda não há resultados de pesquisas que demonstrem que a codificação fonológica da língua oral seja essencial na leitura feita por Surdos. Visto que, segundo as pesquisadoras, bons leitores surdos, tanto aqueles que sinalizam como aqueles que oralizam, não parecem basearem-se na codificação fonológica quando leem textos escritos em inglês.

¹⁹ Hollis Scarborough é especialista em alfabetização e Cientista Sênior do *Haskins Laboratories* onde desenvolve pesquisas sobre aquisição de leitura em adolescentes: efeitos comportamentais e neurais.

²⁰ Como as crianças com surdez profunda aprender a ler? Edição especial sobre a situação atual e direcionamentos para investigações do início da alfabetização de crianças surdas. No original: *How do profoundly deaf children learn to read? Learning Disabilities Research and Practice (Special issue: Emergent and early literacy: Current status and research directions)*, 16, 221-228.

Questionam ainda, se esse conhecimento da correspondência letra-som faz os bons leitores, ou se o resultado de se tornarem bons leitores é uma questão central, ainda sem resposta. E reforçam afirmando que seja qual for a importância de compreender a codificação fonológica da língua oral, é essencial para que ao ingressarem no aprendizado da leitura já tenham essas competências requeridas em sua primeira língua, a língua de sinais.

Goldin-Meadow e Mayberry (2001), enfatizam também que muitas vezes é ignorado, mesmo sendo óbvio, o fato de que as crianças não podem ler sem saber uma língua - crianças que não têm linguagem sobre a qual mapear o código impresso nunca aprenderão a ler. E além disso, ignoram que saber qualquer língua ajudará a criança aprender a ler mesmo que não seja a mesma língua escrita.

Compreender textos em língua de sinais e escritos em português, envolve fatores como: o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema o e (des)conhecimento de vocábulos utilizados no texto. A compreensão é beneficiada pela experiência e pelo conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui. Simultaneamente, tal como num círculo virtuoso, a leitura horizontaliza o conhecimento que o leitor tem sobre a realidade e aumenta o leque de vocábulos conhecidos.

Sim-Sim (2007), pesquisadora portuguesa sobre o ensino e aprendizagem da leitura, explica que como a compreensão de leitura é afetada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras que surgem no texto há duas consequências pedagógicas a serem tidas como “regra de ouro” no ensino da leitura: a primeira é conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que elas irão ler em seguida; e a segunda é desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças.

Neste sentido, a compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registrada através da escrita.

O ensino da compreensão da leitura no contexto bilíngue bimodal que se insere os Surdos tem de incluir, portanto, em primeiro lugar, estratégias pedagógicas direcionadas para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento linguístico da língua de sinais para então prosseguir no

ensino da leitura e escrita da língua oral do país, sempre levando em consideração que o bilinguismo para sujeitos Surdos possui carências quanto a aquisição antes da idade escolar.

Essas estratégias pedagógicas servem para a expansão das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

2.4. IMPLICAÇÕES DO PROCESSAMENTO EM LEITURA PELOS SURDOS

É fundamental a compreensão de que não se pode mais ignorar as especificidades dos Surdos para a leitura de uma segunda língua de modalidade oral-auditiva. Além de que, não se pode esquecer que, a maior parte deles chega à escola sem uma base linguística efetiva em sua L1, com grande carência de linguagem, apesar de grande parte ter desenvolvido uma comunicação com gestos e sinais caseiros, porém não é o bastante para o desenvolvimento comum às outras línguas.

Salienta-se também que grande parte dos Surdos, quase em absoluto, ingressam no ensino obrigatório já em desvantagem na aquisição da linguagem quando comparados aos ouvintes, o agravante é ainda maior quando as instituições de ensino não estão preparadas para uma educação bilíngue e bimodal que leve em consideração os seguintes pontos:

1. A aquisição da linguagem no contexto familiar;
2. Os aspectos culturais da língua de sinais como língua de aquisição natural;
3. Os aspectos formais de ensino dessa língua no contexto escolar;
4. A formação pedagógica, linguística e cultural dos profissionais envolvidos;
5. Um ambiente escolar bilíngue e multicultural, onde a língua de sinais esteja efetivamente presente;
6. A presença de pares Surdos, alunos e profissionais (adultos);
7. A motivação e metas para a aprendizagem e uso da leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua conforme a Cultura do Povo Surdo e suas reais necessidades.

Todos esses pontos estão diretamente implicados no processamento da leitura e da escrita da língua portuguesa por Surdos, além, obviamente, dos processos básicos para aprender a ler (decodificação (automatização na identificação das palavras); Conhecimento da língua (particularmente o domínio lexical); a experiência individual de leitura e as experiências e o conhecimento de Mundo).

Sendo a língua portuguesa uma língua que não é acessível naturalmente aos Surdos, alguns dos processos básicos para aprender a ler podem ser acessados de modo peculiar tornando o processo diferente para Surdos e ouvintes.

O estudo de Goldin-Meadow e Mayberry (2001), pode esclarecer a diferença existente entre o processamento da leitura por Surdos e ouvintes, as pesquisadoras apontam que apesar de haver a suposição que o treinamento oral para Surdos promoveria a compreensão do código fonológico, que, por sua vez, levaria a uma boa leitura, não há ainda, nenhuma boa evidência para apoiar esta suposição.

Do mesmo modo o estudo de caso apresentado em Silva (2015), demonstrou que, apesar de um treinamento oral de 25 anos e sem o contato com a língua de sinais, o Surdo investigado, ao realizar um teste de compreensão leitora, não obteve êxito ao tentar identificar o objetivo de uma parte do texto informativo curto, e também em sua reflexão e avaliação sobre o conteúdo do texto. Demonstrou ainda, inabilidade para identificar o objetivo de um elemento convencional inserido no texto e não conseguiu emitir uma hipótese sobre o comportamento pessoal que seria adotado em função das informações do texto.

Esses resultados associam-se aos registros sobre a história de Surdos, onde prevaleceu a concepção de que o êxito intelectual dependeria exclusivamente de o Surdo adquirir a habilidade de oralizar palavras (STROBEL, 2008). Tanto se concentrou em tal concepção que, até o momento, não há no Brasil um órgão ou departamento público direcionado ao estudo de metodologias de ensino de leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua para Surdos.

Prosseguindo com as implicações do processamento em leitura pelos surdos, cita-se o estudo de Miller (1997), o qual constatou que alunos Surdos, da sexta série, educados por meio de uma língua oral apresentaram níveis de consciência fonêmica que não eram melhores do que os alcançados por crianças educadas pela língua de sinais. O estudo

mostrou também que, ao contrário dos leitores ouvintes, as crianças surdas oralmente treinadas, nem sempre usam a informação fonológica em tarefas de leitura.

Goldin-Meadow e Mayberry (2001) mencionam também o estudo de Waters e Doehring (1990), pesquisadores que descobriram que um grupo de crianças surdas em idade escolar, oralmente treinadas, não usaram informação fonológica em tarefas de reconhecimento de texto.

Já o estudo de Hanson e Fowler (1987), também referido pelas pesquisadoras, teve como resultado o uso de informação fonológica em tarefas de texto rimado por estudantes Surdos sinalizantes em idade universitária

Goldin-Meadow e Mayberry (2001), afirmam que, uma vez tendo adquirido habilidades fonológicas, as crianças surdas podem achar que elas não são tão úteis como são para crianças ouvintes. Por exemplo, a decodificação fonológica ajuda as crianças ouvintes nas fases iniciais da leitura a sondar as palavras que elas reconhecem oralmente, mas ainda não as reconhecem na forma escrita.

No entanto, decodificar palavras impressas fonologicamente é de pouco valor se a criança Surda (profunda) não conhece a palavra, em primeiro lugar (LEDERBERG; PREZBINDOWSKI; SPENCER, 2000). Assim, mesmo quando as crianças profundamente surdas têm conhecimento dos padrões fonológicos que fundamentam os padrões ortográficos, este conhecimento pode não ter as mesmas funções durante a leitura que possui para os leitores ouvintes (CHAMBERLAIN; MAYBERRY, 2000).

Há também os estudos de Treiman e Hirsh-Pasek (1983) que estudaram surdos e ouvintes. Eles deram a esses leitores frases que continham palavras com vários sons iniciais em comum e, portanto, eram fonologicamente confusas, comparando com estas frases potencialmente confundíveis outras sentenças de controle que tinham aproximadamente o mesmo significado, mas não tinham confusões fonológicas. Os leitores foram convidados a julgar se cada frase era gramaticalmente correta. Se os leitores estavam usando codificação fonológica ao processar a sentença, eles deveriam cometer mais erros nas frases com sons confusos do que sobre as sentenças de controle. Como esperado, os leitores ouvintes cometeram tais erros. No entanto, os leitores surdos não.

Esses resultados indicam que os leitores Surdos podem não contar com a codificação fonológica. Logo, surge a questão: O que, então, estavam usando para codificar as sentenças?

Treiman e Hirsh-Pasek (1983), resolveram então, usaram sentenças contendo palavras que eram confusas somente quando traduzidas para a língua de sinais americana (ASL) ou seja, ao serem traduzidas para a ASL produziriam “rima”. Se os leitores surdos estavam traduzindo a frase impressa em ASL, eles podem encontrar frases deste tipo difícil de processar em relação as sentenças de controle, de fato, o fizeram. Em contraste, os leitores ouvintes não tiveram dificuldades.

Assim, os leitores ouvintes tinham dificuldade com frases cujas palavras foram fonologicamente confusas (com sons em comum). No entanto, os leitores Surdos tinham dificuldade com frases cujas palavras eram confusas somente quando traduzidas para língua de sinais (com ponto de articulação e configurações de mão em comum). Estes resultados sugerem que as crianças surdas leem usando um código que não é baseado em som.

Percebe-se que a questão ainda não foi totalmente respondida, para os pesquisadores a única maneira de responder a essa pergunta é a realização de estudos longitudinais com crianças Surdas profundas que se tornam leitores proficientes.

²¹Quinn (1981) examinou a natureza das habilidades de leitura em crianças congenitamente surdas e crianças ouvintes com idades entre 7-19 anos. As crianças surdas eram provenientes de programas de comunicação oralista e totais. Foi aplicada a tarefa de detecção visual para avaliar a extensão da codificação fonológica e segmentação utilizadas na leitura de uma história de vários graus de complexidade sintática, semântica e ortográfica. Os resultados evidenciaram que (1) assim como crianças ouvintes as crianças surdas tendem a usar regularidades ortográficas em sua leitura; (2) não há relação do desempenho da criança surda entre a sensibilidade de regularidades ortográficas e o tipo de método de comunicação utilizado no treinamento, e (3) leitores ouvintes

²¹ O estudo de Quinn (1981) parte de uma metodologia da qual não concordamos, ou seja, a comparação entre Surdos e Ouvintes. No entanto, a própria pesquisadora assume que o estudo se tornou limitado devido às dificuldades encontradas nas tentativas para combinar esses dois grupos, comparações diretas de desempenho revelou-se impossível. Contudo, as comparações intra-grupos forneceram evidências importantes para as investigações sobre o tema.

e surdos usam estratégias psicolinguísticas qualitativamente semelhantes durante o processamento da leitura de histórias.

Outros dados importantes encontrados nesse estudo são: crianças congenitamente surdas têm acesso a regras ortográficas e de fato usam essas regras na leitura; os leitores surdos exibem evidências de uma flexibilidade que por tendência tem sido atribuída a apenas leitores ouvintes; e que principalmente, o cerne da dificuldade do leitor surdo parece estar em níveis "superiores"²² de leitura, ou seja, na compreensão de frase e textos, e não em níveis inferiores de leitura, aqueles que implicam a descodificação, reconhecimento ou identificação das palavras escritas. O que leva a considerar que as questões linguísticas de aquisição da linguagem desde o nascimento enfrentadas pela maior parcela de crianças surdas provavelmente perturbam os vários níveis de processamento, mas principalmente os procedimentos utilizados na análise de uma frase única e na compreensão do discurso.

Daí a importância dos Surdos, desde o nascimento, terem acesso a uma língua naturalmente, sua L1, afim de desenvolver tais habilidade primeiro em língua de sinais e assim podendo facilitar o processamento da leitura em outras línguas e de diferentes modalidades.

2.5. O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS (L1) NA APRENDIZAGEM DA LEITURA DE UMA LÍNGUA ORAL (L2)

No presente estudo optou-se por antes de avaliar a compreensão da leitura da escrita da língua portuguesa, avaliar a compreensão do discurso na língua de sinais. Isso, pela hipótese de que Surdos proficientes em língua de sinais podem ser melhores leitores do que aqueles com pouca proficiência.

Esta hipótese se apoia na convicção de que o conhecimento de mundo é imprescindível à construção de sentido de um discurso (escrito ou sinalizado) da mesma forma que o conhecimento da língua, na qual o

²² Processamento em nível superior implica a compreensão de uma frase ou texto. Tal processamento envolve: 1. Procedimentos sintáticos, os quais têm o objetivo de segmentar cada oração nos seus constituintes e classificá-los em função dos seus papéis sintáticos e, construir uma preposição que torne possível a extração do significado. 2. Procedimentos semânticos, os quais, têm como objetivo extrair o significado de uma frase ou texto e integrar essa informação na memória, utilizando-se os conhecimentos prévios para inferir informações que não estão explícitas no texto – compreensão inferencial.

discurso é emitido, também é necessário. Nesse sentido, Surdos que convivem em ambientes familiares e educacionais bilíngues (Libras/Português), têm maiores probabilidades de adquirir esses dois tipos de conhecimentos (de mundo e de língua) que são necessários para deduzir informações não explícitas, acrescentar dados ao discurso e construir pontes de sentido, ou seja, compreender um discurso (escrito em português ou sinalizado na sua língua de sinais).

Conforme Chamberlain e Mayberry (2000) grande parte das pesquisas sobre compreensão leitora de sujeitos surdos tratavam a língua de sinais apenas como fator de agrupamento em seus projetos experimentais. O reconhecimento da importância da língua de sinais como fator de medida de conhecimento nas pesquisas dessa área se deu com a crescente insatisfação com a abordagem oralista para o desenvolvimento de habilidades de leitura que resultavam em contínuos baixos níveis de realização de leitura pelos surdos em comparação com ouvintes, de mesma faixa etária.

Na década de 1970 o nível de leitura de alunos surdos do Ensino Médio encontrava-se equivalente ao de terceira série do Ensino Fundamental (Allen, 1986; Trybus e Karchmer, 1977 apud Chamberlain e Mayberry, 2000). Isso significava que não tinha havido nenhuma alteração nos níveis médios de leitura desde 1916.

Chamberlain e Mayberry (2008) testaram a hipótese de que a proficiência em língua de sinais prediz a habilidade de leitura da escrita de uma segunda língua²³. As pesquisadoras investigaram a partir de uma amostra de adultos que nasceram surdos e eram usuários da língua de sinais americana como língua principal. Classificaram os participantes em bons leitores e maus leitores tendo como critério a leitura hábil em nível de 8ª série. Foram verificadas três variáveis: proficiência em língua de sinais, a exposição a textos impressos em Inglês e QI não-verbal.

A princípio os resultados da regressão mostraram que o QI não-verbal não era um preditor significativo de proficiência em leitura. Logo, concluíram que a habilidade para leitura hábil estaria prevista por uma combinação de exposição a textos impressos (frequência com que os surdos sinalizantes leem o Inglês escrito, no caso dos Surdos americanos) e de proficiência em língua de sinais (capacidade de lidar com discurso e

23 Metodologia completa em disponível:
http://grammar.ucsd.edu/mayberrylab/papers/Mayberry_delGiudice_&Lieberman_2011-1.pdf.

contexto, com interpretação, expressões, construção e negociação de sentidos).

As pesquisadoras relataram que os efeitos da exposição a textos escritos em Inglês são comuns tanto em Surdos como em ouvintes. Após controlado esse preditor verificaram que a habilidade de leitura foi prevista exclusivamente por proficiência sintática em língua de sinais.

Assim, a proficiência sintática em língua de sinais parece desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da leitura qualificada de surdos sinalizantes. Leitores qualificados são proficientes na sintaxe da língua principal, mesmo quando se trata da língua de sinais e envolve línguas de modalidades diferentes, o que pode indicar que a base linguística da leitura pode ser bilíngue e, relacionar-se com o fenômeno de ser capaz de ler uma língua de natureza oral-auditiva, sem a capacidade de oralizar.

Chamberlain e Mayberry (2008) verificaram também, a partir de outras pesquisas, que as línguas de sinais servem a todas as funções psicológicas da língua oral, incluindo a capacidade de compreender, lembrar e produzir palavras e frases, se envolver em discursos extensos sobre temas abstratos, além de ser capaz de criar trocadilhos, metáforas, poesia e drama. E lembram que as línguas de sinais são processadas em áreas do cérebro que também processam línguas orais, especificamente as áreas clássicas de linguagem: áreas frontais superiores e temporais inferiores do hemisfério esquerdo.

De modo geral os estudos apresentados acima mostram o quão pouco se sabe sobre como os Surdos aprendem a ler e dão a entender que o grande desafio está na prática educativa que ainda não faz uso do conhecimento prévio que os Surdos trazem consigo, ou seja, não se considera a capacidade do aluno Surdo de completar o que não está expresso claramente no discurso e nem a proficiência linguística na língua de sinais que esses alunos trazem para a tarefa de leitura.

Outro dado crucial sobre o papel da língua de sinais no êxito da compreensão leitora em língua portuguesa e que tem sido ignorado por muitos educadores é a questão da importância do vocabulário da língua. Estudos Hu e Nation (2000) evidenciaram que a quantidade de palavras desconhecidas tem um efeito marcante sobre a compreensão do texto. Para uma boa compreensão seria necessário o leitor conhecer 98% das palavras de um texto. Infere-se que da mesma forma sobre os sinais.

É importante destacar que o vocabulário da língua consiste, no presente estudo, assim como em Liberato e Fulgêncio (2016), em palavras/sinais isolados; em grupos; expressões idiomáticas; frases feitas; fórmulas fixas de comunicação e cortesia, todos esses armazenados como unidades no nosso léxico mental. Dessa forma, quando o vocabulário da língua é “pequeno”, o fluxo de obtenção de informação é prejudicado o que conseqüentemente gera dificuldade na conexão das partes do discurso e construção do significado, pois a ativação dos conhecimentos de mundo do leitor estará em descompasso com o reconhecimento dos sinais/palavras.

Pressupõe-se, então, que quanto maior o vocabulário do aluno Surdo nas duas línguas maior facilidade terá para compreensão dos discursos escrito e sinalizado.

2.6. AMBIENTE LINGUÍSTICO BILÍNGUE E INTERCULTURAL DE APRENDIZAGEM.

Importa saber que, no presente estudo, o chamado ambiente linguístico de aprendizagem não diz respeito somente a paredes enfeitadas e materiais à mão. Mais que isso, relaciona-se a um ambiente de aprendizagem identificado como o “clima” de interação, socialização e circulação de conhecimentos pela comunidade escolar por meio de línguas que sejam acessíveis a todos. No caso específico do Bilinguismo Surdo se trata das línguas: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, sendo que em sua modalidade escrita.

No contexto deste estudo, um ambiente linguístico de aprendizagem bilíngue e intercultural seria então caracterizado pela interação, socialização e circulação de conhecimentos tanto na língua de sinais (incluindo a escrita da língua de sinais, como o sistema *Signwriting*) como na escrita da língua portuguesa em sua modalidade escrita, o que requer a presença de mediadores também bilíngues, tanto aqueles “nativos” na língua de sinais, os Surdos e o Ouvintes (Codas)²⁴ adultos que adquiriram a língua de sinais desde bebê, como aqueles nativos na língua portuguesa, Ouvintes e Surdos pós-linguísticos.

²⁴ O acrônimo Coda (*Child of Deaf Adults*) é um termo criado por Millie Brother, é empregado em diversos países, inclusive no Brasil e em Portugal para designar os filhos ouvintes de pais Surdos.

É importante esclarecer também que um ambiente bilíngue e intercultural de aprendizagem relacionado aos Surdos e a Língua de Sinais é completamente atípico de outros contextos bilíngues, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes, a língua portuguesa na modalidade oral-auditiva e, a língua de sinais que se apresenta na modalidade visual-espacial.

Além das diferenças de modalidade, há a questão da carência de linguagem, por parte do aluno Surdo, devido a origem familiar onde não há a língua de sinais como primeira língua, o que reforça a importância do ambiente linguístico de aprendizagem bilíngue e intercultural. Diante do exposto afirma-se por meio das palavras de Quadros (1997) que:

A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro da proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa. (QUADROS, 1997, p.30).

Um ambiente com tais características não é contemplado na Política de Educação Especial do Brasil, fato que gera a mobilizações constantes em oposição às propostas chamadas de “Inclusivas”. A Comunidade Surda que luta por escolas Bilíngues estão de certo modo clamando por ambientes de aprendizagem onde a assimilação das línguas (Libras e Português) possam ocorrer em situações reais, ou seja, conforme Krashen (1982), em sua *Comprehensible input hypothesis* quando a pessoa está

exposta a uma linguagem que esteja um pouco acima (não muito acima) de sua capacidade de entendimento.

Schütz (2015), cita George Yule que explica claramente sobre a importância dos ambientes sociais. Segundo Yule (2010, p.14)²⁵:

Nossas características físicas, como a cor dos olhos e do cabelo, são herdadas de nossos pais. Entretanto, não herdamos necessariamente a língua deles. Assimilamos a língua daqueles falantes com os quais convivemos, no ambiente cultural deles, e não dos genes paternos. Uma criança nascida de pais coreanos na Coreia, por exemplo, mas adotada e criada desde o nascimento por falantes de inglês nos Estados Unidos, terá características físicas herdadas de seus pais naturais, mas, inevitavelmente, falará inglês e se comportará como americana. Um gato, submetido a um processo semelhante ou não, produzirá o mesmo miado independentemente do ambiente em que for criado.

Este processo, através do qual uma língua é transmitida de geração em geração, é explicado como transmissão cultural. É evidente que o ser humano nasce com a predisposição de assimilar não uma determinada língua, mas qualquer língua. Nossa(s) língua(s) materna(s) será(ão) aquela(s) do(s) ambiente(s) cultural(is) em que vivermos na infância. (YULE, 2010, p.14 apud SCHÜTZ, 2015, *online*).

²⁵ No original: *Cultural transmission: While we may inherit physical features such as brown eyes and dark hair from our parents, we do not inherit their language. We acquire a language in a culture with other speakers and not from parental genes. An infant born to Korean parents in Korea, but adopted and brought up from birth by English speakers in the United States, will have physical characteristics inherited from his or her natural parents, but will inevitably speak English (and act like an American). A kitten, given comparable early experiences, will produce meow regardless. The process whereby a language is passed on from one generation to the next is described as cultural transmission. It is clear that humans are born with some kind of predisposition to acquire language in a general sense. However, we are not born with the ability to produce utterances in a specific language such as English. We acquire our first language as children in a culture. (P.14, my parenthesis)*

A influência desse ambiente, na escolarização, sobre o indivíduo é extremamente forte, sendo determinante na formação do seu caráter e na sua maneira de ver o mundo. E essas crenças têm um impacto significativo na aquisição de uma segunda língua, já que não apenas a cultura do indivíduo configura seu caráter, mas recebe também a influência de um outro meio social e cultural através da nova língua, levando-o a compartilhar e enriquecer o seu conhecimento prévio de mundo e conseqüentemente a uma melhor compreensão do que leem, desde que tenham estratégias didáticas condizentes com suas necessidades.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo é dedicado à apresentação dos métodos adotados para a condução dos trabalhos de investigação e de análise dos dados. Para tal, são apresentados aspectos referentes aos participantes, aos instrumentos empregados nas etapas de coleta e ao material de estudo, e são explicitadas as bases utilizadas nos procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza aplicada e aborda o problema tanto de forma quantitativa como qualitativa. De acordo com os objetivos traçados se configura como uma pesquisa explicativa e utiliza o método de pesquisa denominado de estudo Caso-controle, ou *ex-post-facto*. (GIL, 2010). Trata-se de quando o estudo é realizado após a ocorrência de variações na variável dependente²⁶ no curso natural dos acontecimentos.

No contexto do presente estudo a variável dependente é o grau de compreensão leitora nas línguas de sinais e portuguesa por sujeitos Surdos sinalizantes. A variável independente é o tipo de educação que os participantes do estudo tiveram nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Educação em ambiente linguístico Bilíngue ou Educação em ambiente linguístico Não Bilíngue.

3.2 PARTICIPANTES

A princípio, propôs-se a selecionar uma amostra de 20 participantes Surdos, estudantes do Ensino Médio, sendo divididos em dois grupos por perfil, grupo 1: ser surdo de nascença ou com surdez adquirida antes dos 2 anos de idade; ter iniciado o contato com a língua de sinais até os 7 anos; ter histórico escolar das séries iniciais do Ensino

²⁶ Jung (2009, p.20) define as variáveis dependentes como “aquelas cujo comportamento se quer verificar em função das oscilações das variáveis independentes, ou seja, correspondem àquilo que se deseja prever e/ou obter como resultado”.

Fundamental (1º ao 5º ano/ 1ª a 4ª série) em escolas onde a língua de sinais é a língua de instrução, com a presença de professor ou instrutor Surdo, profissionais proficientes em língua de sinais; Intérpretes de Libras-Português e em companhia de outros alunos Surdos na mesma sala de aula.

O perfil requerido para o grupo 2 foi: ser surdo de nascença ou com surdez adquirida antes dos 2 anos de idade; ter iniciado o contato com a língua de sinais até os 7 anos de idade; ter histórico escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano/ 1ª a 4ª série) em escolas onde a língua de sinais se fez presente apenas na presença do Intérprete de Libras, além de ser o único Surdo da sala de aula.

Devido ao contratempo de um participante do Grupo Bilíngue, que não pôde participar do estudo, foi necessário a retirada também de um participante do Grupo Não Bilíngue, a amostra foi realizada então, em um total de 18 participantes (9 do Grupo Bilíngue e 9 do Grupo Não Bilíngue).

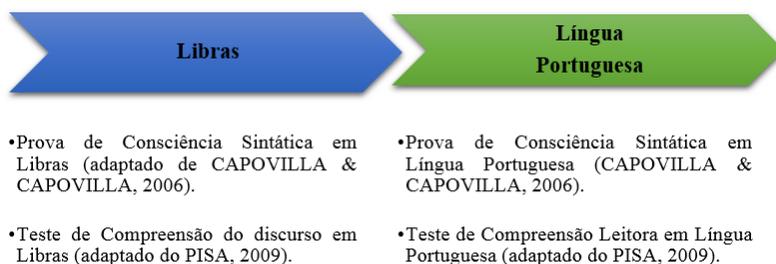
3.2.1 A seleção dos participantes

A seleção dos participantes contou com uma entrevista com objetivo de traçar um perfil e verificar a possibilidade de participação em um dos dois grupos. Para a entrevista foram convidados estudantes Surdos do Ensino Médio de escolas públicas da região sul e sudeste.

Para realizar o convite foi feito contato com professores e/ou pedagogos das Instituições onde seria provável haver participantes com o perfil condizente com o estudo. Solicitou-se que os mesmos fizessem uma pré-seleção indicando os participantes que poderiam se enquadrar em um dos perfis, visto que esses profissionais já possuíam conhecimento sobre o perfil de seus alunos.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para responder às perguntas de pesquisa e testar as hipóteses construídas, selecionou-se para serem aplicados quatro instrumentos de coleta de dados:



Os testes foram aplicados individualmente e em uma única sessão. Primeiramente, aplicou-se os testes referentes à Libras e em seguida os testes referentes à língua portuguesa. Toda aplicação foi gravada em meio audiovisual, consentido²⁷ previamente pelo participante da pesquisa e no caso de menores de idade autorizado pelo responsável legal.

3.3.1 Provas de Consciência Sintática

Avaliar o nível de consciência sintática no presente estudo é importante por diversas razões, como as citadas por Capovilla et al (2004).

[...] como o fato de que a consciência sintática permite ao leitor ler palavras que ele não consegue decodificar, em razão da dificuldade pessoal em

27 Conforme norma regulamentadora IV da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que dita as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

decodificar ou de dificuldades na própria palavra (irregularidades grafonômicas). Quando o leitor se depara com textos contendo palavras que não podem ser decodificadas facilmente, sua consciência sintática lhe permite recorrer às pistas sintáticas do texto para conseguir apreender o seu significado. Corroborando tal hipótese, Rego e Bryant (1993) demonstraram correlação positiva entre o desempenho em consciência sintática e o posterior desempenho na leitura de palavras com dificuldades ortográficas, ou seja, que não podem ser lidas corretamente com o uso exclusivo da decodificação. Outra razão da relevância da consciência sintática para a leitura e a escrita consiste na importância do uso de pistas gramaticais para a compreensão de frases e textos (Bowey, 1986). Ou seja, além de contribuir para o reconhecimento de palavras, a reflexão sobre a sintaxe é essencial para a extração do significado do texto, uma vez que tal significado depende não somente da soma dos significados dos elementos lexicais individuais, mas também da forma pela qual tais elementos se articulam, o que é evidenciado por índices gramaticais como a ordem dos elementos na frase, a presença de palavras de função (e.g., preposições e artigos), a presença de morfemas gramaticais e a pontuação. (CAPOVILLA et. al, 2004, p.40)

Neste sentido, parte-se da hipótese que a consciência sintática pode exercer o papel de facilitadora na compreensão da leitura, logo se os participantes apresentarem bom desempenho nas provas de Consciência Sintática tanto em Libras como na Língua Portuguesa apresentarão também bom desempenho nos testes de leitura.

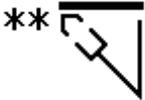
A Prova de Consciência Sintática (PCS) de Capovilla e Capovilla (2006) é baseada nas provas de Demont (1997), Natione Snowling (2000), Rego e Buarque (1997) e Tsang e Stokes (2001). Contém 4 subtestes: 1) Julgamento Gramatical; 2) Correção Gramatical; 3) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas; 4) Categorização de Palavras.

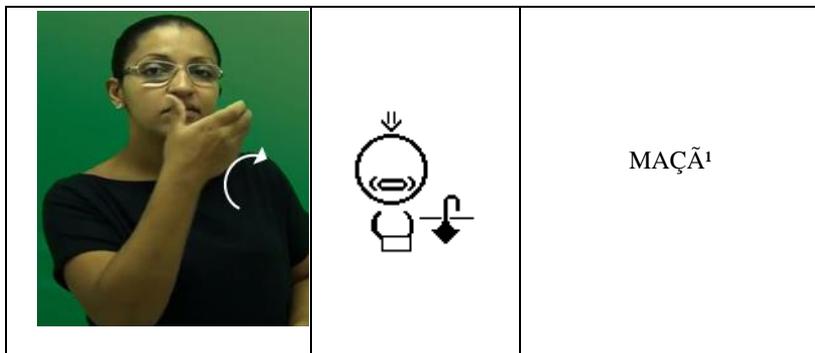
Como não há uma versão em Libras pronta, foram criados enunciados em Libras nos mesmos moldes da PCS, ou seja, frases com anomalias morfológicas e inversão de ordem, filmadas e gravadas em DVD seguindo os parâmetros dos 4 subtestes: 1) Julgamento Gramatical; 2) Correção Gramatical; 3) Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas; 4) Categorização de Sinais.

As anomalias morfológicas em Libras referem-se a não concordância entre morfemas por exemplo:

Frase 1 ²⁸ - PCS		
		EU
		ELE/ELA

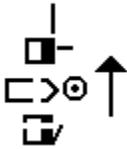
²⁸ A frase pode ser traduzida para a língua portuguesa como “Eu e meu amigo, nós dois, comer maçã”, a frase está incorreta devido ao erro de concordância verbal.

		<p>AMIGO/A</p>
		<p>NÓS-2</p>
		<p>COMER</p>



No exemplo acima “Nós dois comemos maçã” quando sinalizado na língua de sinais o uso do sinal “MAÇA+ LOCAL PESSOA” não concorda com o final do morfema de “NÓS-DOIS”, nesse sentido é agramatical.

A inversão de ordem pode ser entendida no seguinte exemplo:

Frases 8 ²⁹ - PCS		
		CARRO
		COMPRAR
		EU

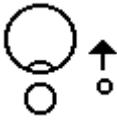
²⁹ A frase está incorreta devido a ordem dos elementos da frase. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como “Um carro comprei eu”.

O exemplo acima, sobre a inversão de ordem, mostra uma ordenação de frase agramatical, ou seja, OVS – objeto, verbo, sujeito. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 138-139), considerando os vários estudos apresentados, a ordem básica na língua de sinais americana parece ser SVO – sujeito, verbo, objeto. No entanto, a interação entre diferentes mecanismos gramaticais deriva outras ordenações possíveis nesta língua, são elas:

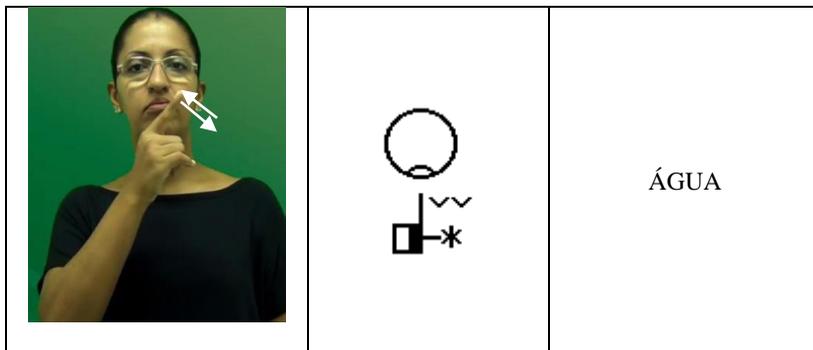
- Ordem SVO- elevação do objeto devido à presença de verbos manuais (CHEN, 1998), verbos com aspecto (MATSUOKA, 1997; BRAZE, 1997) e concordância (FISCHER, 1975); há também uma proposta especial analisando como uma derivação falsa de SVO, uma vez que haveria três em vez de uma única derivação (PADDEN, 1990);
- Ordem OSV – topicalização (FISCHER, 1975; LIDDELL, 1980; AARONS, 1994) elevação do objeto devido à presença de verbos manuais (CHEN, 1998) e de verbos com aspecto (MATSUOKA, 1997; BRAZE, 1997);
- (S)V(O) – argumentos nulos possíveis, porque a ASL é uma língua que marca o parâmetro de argumentos nulos (LILLO-MARTIN, 1986). (QUADROS; KARNOPP, 2004, P. 138-139).

Segundo as autoras, na Libras pode-se constatar as seguintes ordenações de frase: SVO, OSV, SOV e VOS. Neste sentido a ordenação OVS – objeto, verbo, sujeito, utilizada no referido teste pode ser confirmada como uma ordenação agramatical.

Foram criadas também frases em Libras agramaticais e asemânticas como:

Tarefa 3 - Frase 5 ³⁰ - PCS		
		SUJO/A
		BOM/BEM
		SAÚDE

³⁰ Tradução para a língua portuguesa: “Sujo, água boa para saúde”.



No exemplo acima a frase “Água suja é bom para a saúde” é assemântica, pois água suja não é bom para saúde e agramatical pela ordem da sinalização. O sujeito “ÁGUA + SUJO”, estão desordenados.

As respostas dos participantes são filmadas para posterior análise, o quarto subtteste é realizado no papel, apresenta as mesmas três colunas da Prova de Capovilla e Capovilla (2006), sendo as palavras do português substituídas³¹ por sinais da Libras, esse subtteste apresenta uma folha de resposta juntamente com o subtteste 1³². As frases de cada subttestes foram criadas em Libras e encontram-se transcritas em anexo.

A seguir a descrição de cada subtteste:

1) Julgamento gramatical: Julgar a gramaticalidade de 20 frases, sendo metade destas gramaticais e metade agramaticais. Dentre as frases agramaticais, há frases com anomalias morfológicas (ex.: “Maria vestiu seu camisa”) ou inversões de ordem (ex.: “Está a quente comida”). (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p.16)

31 Note que as palavras foram substituídas por sinais da Libras e não traduzidas. As duas únicas palavras/sinais em comum se refere as da coluna que indica o local para adjetivo e substantivo (quente e casa).

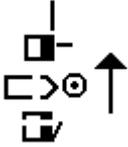
32 Folha de resposta disponível no anexo 1.

Antes da aplicação dos testes, (Libras e Português) há as instruções em Libras, feitas pela pesquisadora. No subteste de julgamento gramatical, explica-se que algumas frases estarão corretas e outras estarão erradas mostrando dois exemplos e mais três frases de treino. Todas são corrigidas no momento da orientação e do treino. Os exemplos do teste da versão em língua portuguesa, são: “O menino comprou uma doce” e “Está o gelado suco. Os itens de treino são: a) Eu vamos ao parque. b) Cachorro é preto. c) É carro aquele meu.

Na adaptação para a Libras também foi explicado que algumas frases estariam corretas e outras incorretas mostrando um exemplo e mais duas frases de treino. Todas foram corrigidas no momento. O exemplo é:

<i>Frase Exemplo – Item de treino</i> ³³		
		TELEVISÃO
		MODELO FINO
		EU

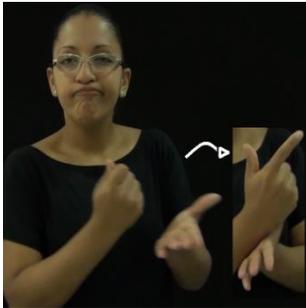
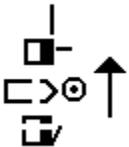
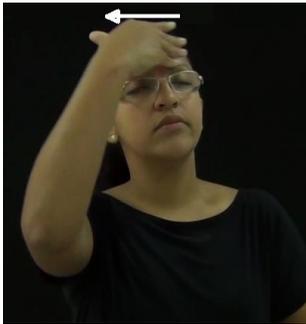
³³ Frase incorreta devido ao erro de concordância verbal no espaço. Poderia ser traduzida para língua portuguesa como “Hoje vou comprar uma televisão daquele modelo tipo tela plana.”

		<p>COMPRAR</p>
		<p>HOJE</p>

A frase exemplo é uma frase incorreta devido ao erro de concordância verbal no espaço, ou seja, o verbo deveria estar direcionado ao espaço referente da televisão. As duas frases de treino foram:

FRASE 1 ³⁴ – Item de treino da Tarefa 1		
		TER
		CACHORRO /A

³⁴ Frase correta. Em português poderia ser traduzida como “Eu tenho cachorro”.

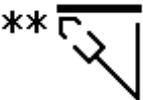
FRASE 2 ³⁵ – Item de treino da Tarefa 1		
		EU
		COMPRAR
		ESQUECER

³⁵ A frase está incorreta, pois o verbo principal (COMPRAR) deveria vir após o auxiliar (ESQUECER). Há também erro na orientação espacial com relação ao verbo principal e o objeto (PÃO). Em português poderia ser traduzida como “Eu esqueci de comprar o pão”.

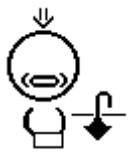
		<p>PÃO</p>
---	---	------------

Abaixo apresenta-se os itens do subtteste Julgamento Gramatical, português e libras respectivamente. No teste de português, ao lado das frases há entre parênteses informações sobre os tipos de incorreções, sendo IM = incorreção morfológica e IO = incorreção de ordem. No teste de libras há uma nota de rodapé indicando se a frase está correta ou o tipo de incorreção, além da possível tradução para a língua portuguesa.

1. A mulher está bonito. (IM)
 2. As flores são brancas.
 3. Escola gosto eu da. (IO)
 4. Ela compramos um sapato. (IM)
 5. Maria gosta de sorvete.
 6. Papai saiu para trabalhar.
 7. Meus azuis são olhos. (IO)
 8. Ontem eu comi macarrão.
 9. A fruta são gostosas. (IM)
 10. É professora minha legal. (IO)
 11. João tem nove anos.
 12. Eu caderno no escrevo. (IO)
 13. Ele gosta de futebol.
 14. O gatinho é pequeno.
 15. Meu irmã bebeu leite. (IM)
 16. Os meninos estão brincando.
 17. Andou de ela carro. (IO)
 18. Nós comi uma maçã. (IM)
 19. Esse bebê está dormindo.
 20. Eu gosto de matemática.
- (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p. 17)

Frases 1 ³⁶ - PCS		
		EU
		ELE/ELA
		AMIGO/A

³⁶ A frase pode ser traduzida para a língua portuguesa como “Eu e meu amigo, nós dois, comer maçã”, a frase está incorreta devido ao erro de concordância verbal.

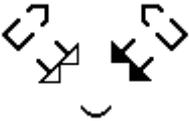
		<p>NÓS-2</p>
		<p>COMER</p>
		<p>MAÇÃ</p>

		<p>MAÇÃ² (no espaço referente ao amigo/a)</p>
---	---	--

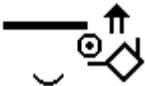
Frase 2 ³⁷ - PCS		
		<p>MULHER</p>
		<p>ELA/ELE</p>

³⁷ A frase pode ser traduzida para a língua portuguesa como “Aquele mulher é minha professor”, a frase está incorreta devido ao erro de concordância de gênero.

		<p>MEU/MINHA</p>
		<p>HOMEM</p>
		<p>PROFESSOR/RA</p>

Frases 3 ³⁸ - PCS		
		MULHER
		ELA/ELE
		HOJE

³⁸ A frase está correta e poderia ser traduzida para a língua portuguesa como “Aquele mulher está de aniversário hoje”.

		ANIVERSÁRIO
---	---	-------------

Frases 4 ³⁹ - PCS		
		EU
		ELA/ELE
		ELA/ELE

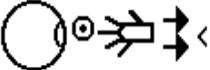
³⁹ A frase pode ser traduzida para a língua portuguesa como “Eu, ele e ele, amar, amar e amar chocolate”, a frase está incorreta devido ao erro de concordância verbal.

		<p>NÓS-3</p>
		<p>CHOCOLATE</p>
		<p>AMAR¹</p>

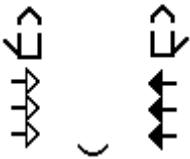
		<p>AMAR² (no espaço referente ao segundo sujeito da frase)</p>
		<p>AMAR³ (no espaço referente ao terceiro sujeito da frase)</p>

Frase 5 ⁴⁰ - PCS		
		EU
		TER
		PEQUENO/A

⁴⁰ A frase está incorreta devido ao erro de concordância na configuração do classificador (ao redor) para se referir ao gato. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como “Eu tenho um gatinho pequenino que tem a cor branca ao redor dele”.

		<p>GATO/A</p>
		<p>PEQUENINO/A</p>
		<p>AO REDOR DO GATO/A</p>

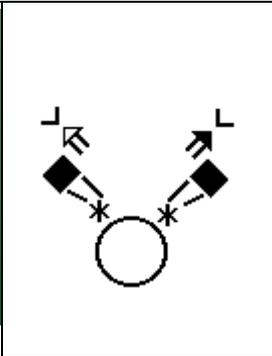
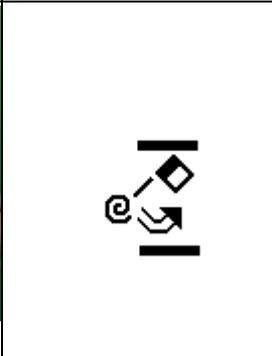
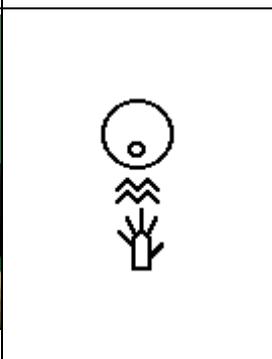
		COR
		BRANCO

Frase 6 ⁴¹ - PCS		
		AGORA
		IR
		ESCOLA

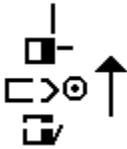
⁴¹ A frase está correta e pode ser traduzida para a língua portuguesa como “Agora vou à escola”.

Frase 7 ⁴² - PCS		
		MEU/MINHA
		CACHORRO/A
		TER

⁴² A frase está correta e pode ser traduzida para a língua portuguesa como “Meu cachorro tem as orelhas e a barriga marrom”.

		<p>ORELHAS-CL</p>
		<p>BARRIGA - CL</p>
		<p>COR</p>

		MARROM
---	---	--------

Frases 8 ⁴³ - PCS		
		CARRO
		COMPRAR
		EU

⁴³ A frase está incorreta devido a ordem dos elementos da frase. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como “Um carro comprei eu”.

Frase 9 ⁴⁴ - PCS		
		<p>ÁGUA</p>
		<p>IMPORTANTE</p>
		<p>SAÚDE</p>

⁴⁴ A frase está correta. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como: “A água é importante para saúde”.

Frase 10 ⁴⁵ - PCS		
		OLHO DIREITO
		OLHO ESQUERDO
		MEU/MINHA

⁴⁵ A frase está incorreta devido a agramaticalidade na locação da cor preto. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como: “Tenho um olho preto e outro olho preto”.

		COR
		PRETO (locação agramatical)
		PRETO (locação agramatical)

Frase 11 ⁴⁶ - PCS		
		MULHER
		ELA/ELE
		IR

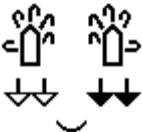
⁴⁶ A frase está incorreta devido ao erro no uso do espaço em relação ao referente, o que ocasiona uma discordância verbal. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como: “Aquela mulher vai para escola de carro? Negativo, andar”

		<p>ESCOLA</p>
		<p>DIRIGIR</p>
		<p>NÃO</p>

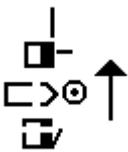
		<p>CAMINHAR</p>
---	---	-----------------

Frase 12 ⁴⁷ - PCS		
		TELEVISÃO
		EU
		ASSISTIR

⁴⁷ A frase está incorreta devido ao erro de uso do espaço na direção do verbo ASSISTIR em relação ao referente TELEVISÃO. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como: “Televisão eu. Assistir”.

Frase 13 ⁴⁸ - PCS		
		MULHER
		ELA/ELE
		QUERER

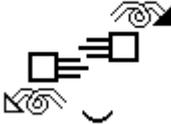
⁴⁸ A frase está correta. Pode ser traduzida para língua portuguesa como: “Aquele mulher quer comprar este sapato aqui”.

		<p>COMPRAR</p>
		<p>SAPATO</p>
		<p>ESTE/ESTA</p>

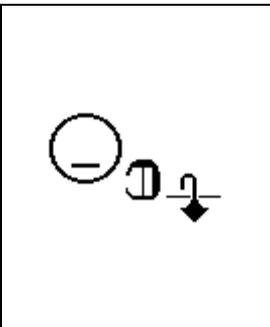
Frase 14 ⁴⁹ - PCS		
		PASSARINHO
		LÁ
		COR

⁴⁹ A frase está correta. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como: “Aquele passarinho amarelo ali, é lindo!”.

		AMARELO
		LINDO/A

Frase 15 ⁵⁰ - PCS		
		ONTEM
		MACARRÃO
		EU

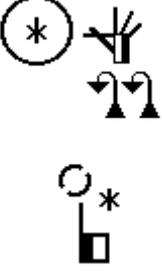
⁵⁰ A frase está incorreta semanticamente. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como: “Ontem eu tomei um copo de macarrão”.

		TOMAR
---	---	-------

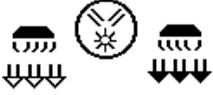
Frase 16 ⁵¹ - PCS		
		MEU/MINHA
		CASA
		TODO/TODA

⁵¹ A frase está correta. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como: “Minha casa, por fora, é toda pintada de azul”.

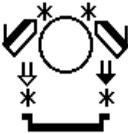
		COR
		AZUL

Frase 17 ⁵² - PCS		
		HOJE
		FLORES
		ABRIR-FLOR

⁵² A frase está correta. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como: “Hoje as flores se abriram.”

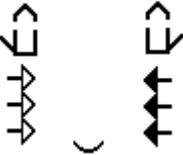
Frase 18 ⁵³ - PCS		
		HOJE
		CHUVA

⁵³ A frase está correta. Pode ser traduzida para a língua portuguesa como: “Hoje está chovendo.”

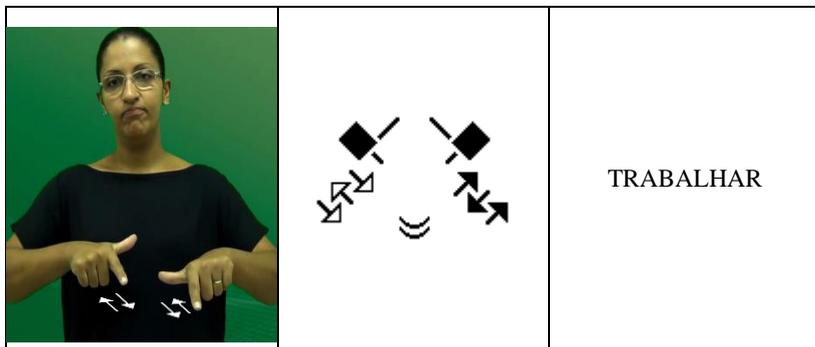
Frase 19 ⁵⁴ - PCS		
		MULHER
		ELA/ELE
		CL - CABELO ATÉ O OMBRO

⁵⁴ A frase está incorreta devido à discordância entre o verbo classificador e o sentido da frase. Pode ser traduzida como: “Ela pintou o cabelo de vermelho usando um rolo de pintura”.

		<p>COR</p>
		<p>VERMELHO</p>
		<p>CL - PINTAR COM ROLO</p>

Frase 20 ⁵⁵ - PCS		
		AGORA
		MULHER
		IR

⁵⁵ A frase está correta. Pode ser traduzida como: “Agora a mulher irá para o trabalho”.



O segundo subtteste é o de correção gramatical. Capovilla e Capovilla (2006, p. 17) explicam que:

Neste subtteste, a criança deverá corrigir frases agramaticais. Instruções: Agora eu direi algumas frases erradas e você tem que corrigir, deixando as frases corretas. Por exemplo, se eu disser: “Minha gata são branca”, você tem que corrigir dizendo: “Minha gata é branca”. Se eu disser: “O alto é menino”, você tem que corrigir dizendo: “O menino é alto”.

Os itens de treino para esse subtteste, em língua portuguesa, são “a) Eu gosto do professora” e “b) Terminei a lição eu. ” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p.17). E em língua de sinais, adaptados do mesmo autor são:

Frase 1 ⁵⁶ - Item de treino Tarefa 2		
		AMARELO
		EU
		ESCOLHER

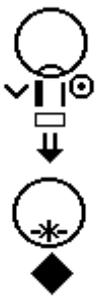
⁵⁶ Tradução da frase para a língua portuguesa: “Amarelo. Eu escolhi a cor”.



COR

Frase 2 ⁵⁷ - Item de treino Tarefa 2		
		MULHER
		ELA/ELE
		SER

⁵⁷ Tradução da frase para língua portuguesa: “Ela é meu pai”.

		<p>MEU/MINHA</p>
		<p>PAI</p>

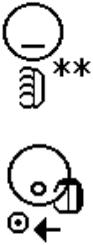
Segue abaixo os itens do subtteste correção gramatical, tarefa 2, em língua portuguesa e em libras, os participantes responderam esse subtteste em língua portuguesa escrita (para versão em português), e em libras sinalizada e filmada (para versão em Libras).

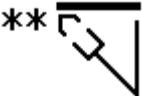
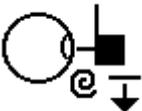
1. Futebol o joga menino.
2. Lápis aponte eu.
3. A sol está brilhando.
4. Desenhei uma eu casa.
5. Ele gostamos de bombom.
6. Sua blusa está sujo.
7. Guardou o brinquedo ela.
8. Minha tia comeram pizza.
9. Suco o bebi eu.
10. Avião são rápidos.

(CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p. 17).

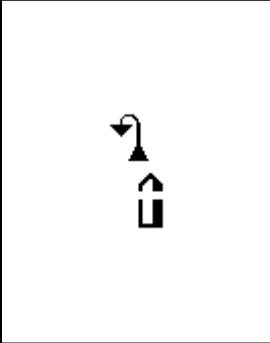
Tarefa 2 - Frase 1 ⁵⁸ - PCS		
		MULHER
		ELA/ELE
		GOSTAR

⁵⁸ Tradução da frase para língua portuguesa: “Ela gosta de comer um cachorro (animal) quente”.

		<p>COMER</p>
		<p>CACHORRO - QUENTE</p>

Tarefa 2 - Frase 2 ⁵⁹ - PCS		
		CASA
		AMIGO/A
		ONTEM

⁵⁹ Tradução da frase para a língua portuguesa: “Ontem casa do meu amigo fui”.

		IR
---	---	----

Tarefa 2 - Frase 3 ⁶⁰ - PCS		
		EU
		TER
		CARRO

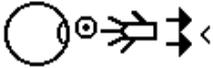
⁶⁰ Tradução da frase para a língua portuguesa: “Eu tenho carrrrrrroooooo”.

Tarefa 2 - Frase 4 ⁶¹ - PCS		
		EU
		ELE/ELA
		NÓS-2

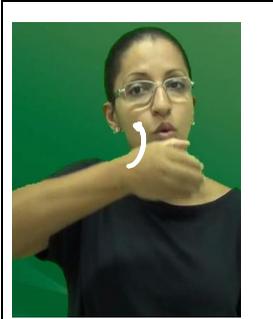
⁶¹ Tradução da frase para língua portuguesa: “Agora, nós dois, beber leite e leite beber”.

		<p>AGORA</p>
		<p>LEITE</p>
		<p>BEBER</p>

		CL - DAR DE BEBER
---	---	-------------------

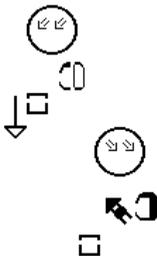
Tarefa 2 - Frase 5 ⁶² - PCS		
		TER
		GATO/A
		PEQUENINO/A

⁶² Tradução da frase para a língua portuguesa: “Tenho um gato pequeno que gosta de beber leite no copo”.

		GOSTAR
		LEITE
		BEBER

Tarefa 2 - Frase 6 ⁶³ - PCS		
		AULA
		FALTAR
		EU

⁶³ Tradução da frase para a língua portuguesa: “Faltei a aula eu”.

Tarefa 2 - Frase 7 ⁶⁴ - PCS		
		LIVRO
		CL-SEGURAR LIVRO
		CL - COLOCAR NA GAVETA

⁶⁴ Tradução da frase para a língua portuguesa: “Guardou o livro na gaveta o professor”.

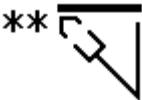
		<p>PROFESSOR/RA</p>
---	---	---------------------

Tarefa 2 - Frase 8 ⁶⁵ - PCS		
		DESENHAR
		EU
		CASA

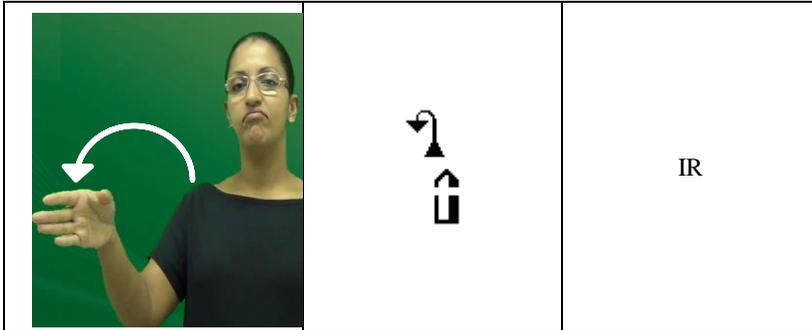
⁶⁵ Tradução da frase para a língua portuguesa: “Casa. Desenhei eu”.

Tarefa 2 - Frase 9 ⁶⁶ - PCS		
		CANETA
		PERDER
		MARIA

⁶⁶ Tradução da frase para a língua portuguesa: “A caneta perdeu Maria”.

Tarefa 2 - Frase 10 ⁶⁷ - PCS		
		CASA
		AMIGO/A
		NÓS

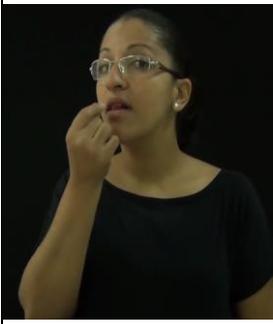
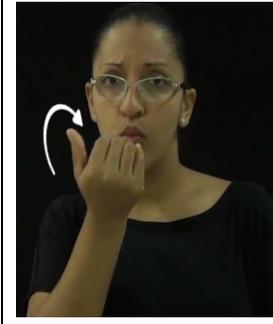
⁶⁷ Tradução da frase para a língua portuguesa: “Ir. Nós casa de um amigo”.



O terceiro subtteste é a correção gramatical de frases agramaticais e assemânticas.

Neste subtteste, são apresentadas à criança frases com incorreções tanto semânticas quanto gramaticais. A tarefa da criança é corrigir o erro gramatical sem alterar o erro semântico. Por exemplo, diante da frase “A menina subimos ao fundo do mar”, a criança deve corrigir a gramaticalidade ignorando o erro semântico, dizendo “A menina subiu ao fundo do mar”. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p. 17).

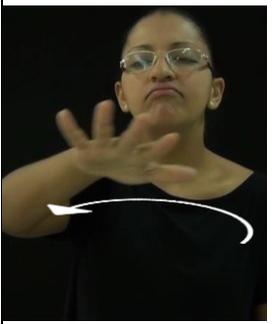
Neste subtteste deve ser deixado claro que a correção consiste apenas na gramática e não no significado, tornando a leitura uma brincadeira. Os exemplos de itens de treino do teste em português são: “A menina descemos para o telhado”; “a) O sol são preto. b) A gato sabe voar. c) A bruxa é bom.” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p. 17-18). A adaptação dos itens de treino para o teste em libras foram os seguintes:

Frase 1 ⁶⁸ - Item de treino Tarefa 3		
		LÁPIS
		COMER
		Sinal BOM/BEM realizado com locação incorreta

⁶⁸ Tradução para a língua portuguesa: “Bom, comer lápis é para saúde”.



SAÚDE

Frase 2 ⁶⁹ - Item de treino Tarefa 3		
		CACHORRO/A
		Sinal VIDA/VIVER realizado com a Orientação da Mão invertida.
		ESPAÇO/AMBIENTE

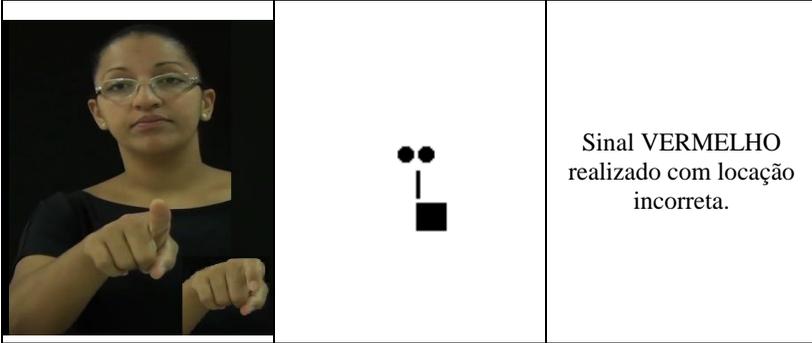
⁶⁹ Tradução para a língua portuguesa: “Vive, em ambiente aquático o Cachorro”.



AGUÁ

Frase 3 ⁷⁰ - Item de treino Tarefa 3		
		<p>ÁGUA</p>
		<p>MAR</p>
		<p>COR</p>

⁷⁰ Tradução para a língua portuguesa: “Vermelha, a água do mar é”.



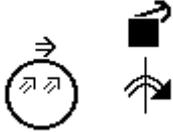
Os participantes responderam esse subtteste em língua portuguesa escrita (para versão em português), e em libras sinalizada e filmada (para versão em Libras). Os itens de teste em língua portuguesa, são:

1. Galo botei ovos.
 2. Os fogo está frio.
 3. A Branca-de-Neve é feio.
 4. Lápis vou dormir.
 5. Essa livro saiu correndo.
 6. Ontem eu comemos prego.
 7. Os Monstro é bonitos.
 8. O lobo-mau são legal.
 9. O Chuva é vermelha.
 10. Esses bicicletas têm quatro rodas.
- (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p.18)

Já, os itens do teste adaptados para versão em Libras são:

Tarefa 3 - Frase 1 ⁷¹ - PCS		
		SOL
		HOJE
		COR

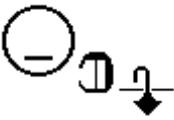
⁷¹ Tradução para a língua portuguesa: “Preto, hoje está o sol”. Erro gramatical na locação da realização do sinal PRETO e erro semântico na cor que referencia o sol.

		<p>Sinal cor PRETO realizado com locação incorreta.</p>
---	---	---

Tarefa 3 - Frase 2⁷²- PCS

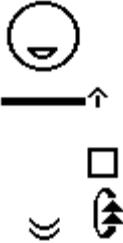
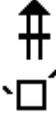
		<p>CACHORRO/A</p>
		<p>ESTE/ESTA</p>

⁷² Tradução para a língua portuguesa: “Este cachorro gosta de beber sorvete”. O erro gramatical na frase se refere a concordância verbal com relação ao sujeito (cachorro) e verbo (beber).

		GOSTAR
		BEBER.
		SORVETE

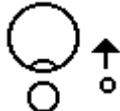
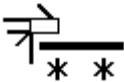
Tarefa 3 - Frase 3 ⁷³ - PCS		
		MULHER
		ELA/ELE
		GOSTAR

⁷³ Tradução para a língua portuguesa: “Ela gosta de correr de aviação. O erro gramatical na frase se refere a orientação de mão do sinal de AVIÃO. O erro semântico é o fato de correr de avião.

		<p>CORRER</p>
		<p>Sinal de AVIÃO realizado com a Orientação da Mão incorreta.</p>

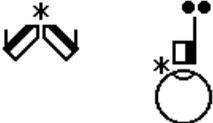
Tarefa 3 - Frase 4 ⁷⁴ - PCS		
		BRANCO
		AMAR
		CAFÉ

⁷⁴ Tradução para a língua portuguesa: “Branco, amo tomar café”. O erro gramatical é ordenação da frase e o semântico é a questão da cor do café.

Tarefa 3 - Frase 5 ⁷⁵ - PCS		
		SUJO/A
		BOM/BEM
		SAÚDE

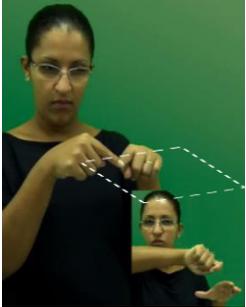
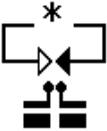
⁷⁵ Tradução para a língua portuguesa: “Sujo, água boa para saúde”. O erro gramatical é ordenação da frase e o semântico é a questão de a água suja ser boa para saúde.

		<p>ÁGUA</p>
---	---	-------------

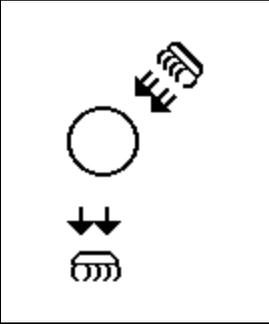
Tarefa 3 - Frase 6 ⁷⁶ - PCS		
		NESTE/NESTA
		HOSPITAL
		EU

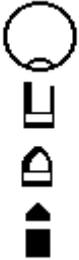
⁷⁶ Tradução para a língua portuguesa: “Fui estudar. Neste hospital eu”. O erro gramatical se refere à referência espacial e o semântico é a questão de ir estudar no hospital.

		<p>IR</p>
		<p>ESTUDAR</p>

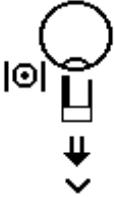
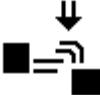
Tarefa 3 - Frase 7 ⁷⁷ PCS		
	 	COZINHA
		EU
		IR

⁷⁷ Tradução para a língua portuguesa: “Fui tomar banho. Na cozinha eu”. O erro gramatical é ordenação da frase e a direção espacial, o semântico é a questão de tomar banho na cozinha.

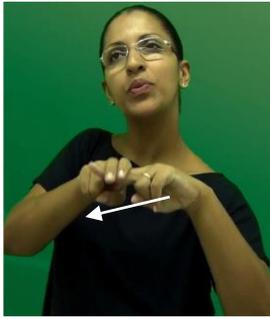
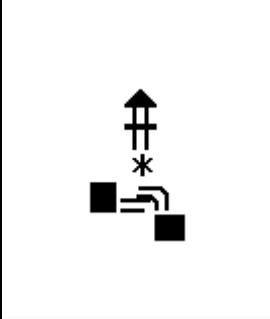
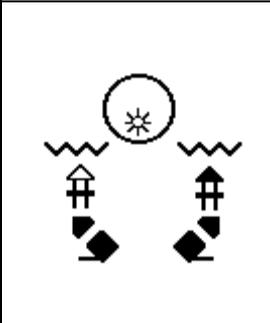
		<p>BANHO</p>
---	---	--------------

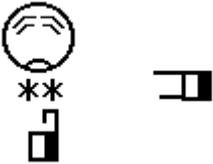
Tarefa 3 - Frase 8 ⁷⁸ PCS		
		MENINO/A
		LIVRO
		CL -COMER

⁷⁸ Tradução para a língua portuguesa: “Comido. O menino foi pelo livro”. O erro gramatical é se refere à direção do uso de espaço e semântico se refere à questão de o livro comer o menino.

Tarefa 3 - Frase 9 ⁷⁹ PCS		
		HOMEM
		MOTO
		SENTAR

⁷⁹ Tradução para a língua portuguesa: “Ele sentou na moto e voou.”. O erro gramatical é se refere ao uso do sinal SENTAR que não está adequado ao contexto e semântico se refere à questão de a moto voar.

		<p>MOVER PARA FRENTE E PARA CIMA</p>
		<p>VOAR</p>

Tarefa 3 - Frase 10 ⁸⁰ PCS		
		ESTE/ESTA
		GELO
		Sinal QUENTE ⁸¹ realizado em locação incorreta.

O quarto subteste é o de categorização de palavras.

⁸⁰ Tradução para a língua portuguesa: “Quente gelo este está”. O erro gramatical é se refere à locação onde o sinal QUENTE é realizado e semântico se refere ao fato do gelo estar quente.

⁸¹ As glosas, palavras em português selecionadas para determinado fim, utilizadas no presente estudo não seguem um sistema já implantado. Foram selecionadas pela pesquisadora e escritas sempre em caixa alta, quando referente a um classificador em libras optou-se por inserir a sigla CL antes da glosa, para gêneros não há marcação, optou-se então, por usar uma barra e as duas formas de gêneros da língua portuguesa. Os verbos foram escritos no infinitivo, os pronomes pessoais são acompanhados do número de pessoas relacionadas.

Neste subteste, é apresentada à criança uma folha com três colunas. A primeira contém um adjetivo (e. g., quente), a segunda, um substantivo (e. g., casa) e a terceira, um verbo (e. g., beberam). O aplicador mostra três palavras pertencentes às três categorias gramaticais selecionadas. Em seguida, explica à criança que, se a palavra for uma ação, deverá ficar abaixo de “beberam”, na mesma coluna. Se for uma qualidade, deverá ficar abaixo de “quente”. E, se for o nome de uma coisa, pessoa ou animal, deverá ficar abaixo de “casa”. Em seguida, as crianças receberão 15 fichas, cada uma contendo uma palavra escrita, sendo 5 verbos, 5 substantivos e 5 adjetivos. O experimentador lerá cada palavra e pedirá à criança para categorizá-la, colocando-a na coluna correspondente. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p.18).

Os participantes responderam este subteste completando as colunas com as palavras escritas em língua portuguesa para a versão em português, e com números correspondentes aos sinais ilustrados para versão em Libras.

Os itens de treino em língua portuguesa são: a) Correu (correu é uma ação combina com beberam); b) Alto (alto é uma qualidade e combina com quente) e c) Relógio (relógio é um substantivo, nome dado a um objeto ou ser então, o relógio é um nome de um objeto combina com casa). (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p.18-19).

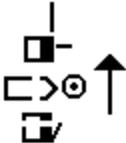
Os itens do subteste de categorização de palavras, versão em português, são:

1. Menino (substantivo)
2. Gostoso (adjetivo)
3. Muro (substantivo)
4. Vestiram (verbo)
5. Cheiroso (adjetivo)
6. Andou (verbo)

7. Cachorro (substantivo)
 8. Escreveram (verbo)
 9. Bola (substantivo)
 10. Macio (adjetivo)
 11. Dançaram (verbo)
 12. Brilhante (adjetivo)
 13. Trem (substantivo)
 14. Magro (adjetivo)
 15. Brincou (verbo)
- (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2006, p.19).

Na versão em língua brasileira de sinais, a tarefa de categorização de sinais seguiu as mesmas etapas que a de língua portuguesa, as orientações de como realizar a tarefa foram todas dadas em libras, ao participante individualmente.

Os itens de treino foram os seguintes: a) TRABALHAR (o sinal trabalhar mostrar uma ação assim como o sinal beber); b) AVIÃO (o sinal avião é um sinal dado a um objeto assim como o sinal de casa) e c) GORDO (o sinal gordo é um sinal que exprime uma qualidade que caracteriza a pessoa, objeto ou acontecimento, assim como o sinal de quente).

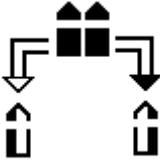
Tarefa 4 – Exemplos		
		
		
QUENTE	CASA	COMPRAR

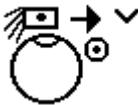
Itens de treino		
		
		
<p>TRABALHAR</p>	<p>AVIÃO</p>	<p>GORDO</p>

Os itens do subtteste de categorização de sinais são:

Tarefa 4		
 <p>1</p>		<p>FEIO (Adjetivo)</p>
 <p>2</p>		<p>FAZER (Verbo)</p>
 <p>3</p>		<p>BONITO (Adjetivo)</p>

 <p>4</p>		<p>MULHER (Substantivo)</p>
 <p>5</p>		<p>INTELIGENTE (Adjetivo)</p>
 <p>6</p>		<p>ESCOLA (Substantivo)</p>
 <p>7</p>		<p>ENTENDER (Verbo)</p>

 <p>8</p>		<p>IMPORTANTE (Adjetivo)</p>
 <p>9</p>		<p>MESA (Substantivo)</p>
 <p>10</p>		<p>ESPERAR (Verbo)</p>
 <p>11</p>		<p>MAGRO (Adjetivo)</p>

 <p>12</p>		<p>LÁPIS (Substantivo)</p>
 <p>13</p>		<p>ESQUECER (Verbo)</p>
 <p>14</p>		<p>PEDRA (Substantivo)</p>
 <p>15</p>		<p>ESCREVER (Verbo)</p>

O escore total na Prova de Consciência Sintática corresponde à soma dos acertos em cada subteste, totalizando um máximo possível de 55 acertos.

Apesar do PCS ser um teste para avaliar a habilidade metassintática de escolares de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, optou-se por usá-lo devido as seguintes questões: 1. A linguagem da escrita do teste é uma linguagem presente no cotidiano dos Surdos, ou seja, escritas que os Surdos podem ter acesso em várias situações, visto que há testes que utilizam na escrita o que se encontra em diálogos orais e não escritos e; 2 Pelo fato de que cerca de 60% dos estudantes Surdos que saem do ensino médio leem em ou abaixo de quarta série (Allen, 1986, 1994 apud Chamberlain e Mayberry, 2008) e cerca de 10% possuem uma leitura em nível de 8^a Série (Traxler, 2000 apud Chamberlain e Mayberry, 2008), logo o nível do teste selecionado poderá ser mais condizente com a realidade dos Surdos.

3.3.3 Testes de Compreensão

3.3.3.1 Teste de Compreensão leitora em Língua Portuguesa

No Brasil ainda não há testes específicos para avaliar e analisar a compreensão da leitura da língua portuguesa de Surdos sinalizantes da língua de sinais. Sendo assim, optou-se por utilizar um recorte da prova de leitura do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, PISA e adaptá-lo ao contexto linguístico dos Surdos.

O PISA é um sistema de avaliação em larga escala e padronizado internacionalmente focado nas áreas de leitura, matemática e ciências e aplicado ciclicamente (a cada três anos) a estudantes entre 15 a 16 anos, idade em que a maioria dos estudantes já concluiu ou estão próximos de concluir o ciclo da Educação Básica e obrigatória de seus países. Participam os países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico - OCDE e outros países “convidados”.

O Brasil, tem participado do programa como país convidado desde sua primeira aplicação, no ano 2000. Esse sistema de avaliação foi concebido para produzir uma série de parâmetros educacionais em nível mundial para aferir e monitorar os sistemas educacionais dos países que realizam as provas.

Lançado oficialmente no ano de 1997 pela OCDE, atualmente o PISA é realizado em sessenta e sete países, sendo trinta e quatro países membros da organização e trinta e três não membros, entre os quais estão países da América Latina como o Brasil, a Argentina, o Uruguai, o Chile, a Venezuela e a Colômbia.

Durante a presente investigação não foram encontrados registros oficiais de resultados da avaliação do PISA relacionados à estudantes Surdos que possuem a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda.

Para realização desse teste procurou-se selecionar um texto relacionado ao cotidiano, com uma linguagem sem coloquialismos orais e que possibilitasse a análise de habilidades como as de entender o sentido geral de um texto; acessar e localizar informações; refletir e avaliar sobre a configuração e gênero textual apresentado.

O texto selecionado para o presente estudo, foi o item R403 referente ao ano 2009, disponível para *download* nos itens liberados de leitura (itens separados) no site do INEP⁸². O texto se configura como curto, do gênero informativo, acompanhado de quatro (04) questões para avaliação da compreensão.

A seguir, apresenta-se o texto, as questões e suas respectivas pontuações.

COMO ESCOVAR OS DENTES

Será que nossos dentes ficam cada vez mais limpos se escovarmos mais tempo e com mais força?

Pesquisadores britânicos dizem que não. Eles testaram várias alternativas até achar a maneira ideal de escovar os dentes. Uma escovação de dois minutos, sem muita força, dá os melhores resultados. Se escovarmos com muita força, estragamos o esmalte dos dentes e a gengiva, sem tirar os resíduos de comida ou a placa dentária.

Bente Hansen, uma especialista em escovação, aconselha a segurar a escova de dente como se fosse uma caneta. “Comece em um canto e escove progressivamente toda a fileira”, diz ela. “Não se

⁸² <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-itens>

esqueça da língua! Ela pode conter montes de bactérias que podem provocar mau hálito. ”

O artigo “Como escovar os dentes” acima foi publicado em uma revista norueguesa.

Com base neste artigo, responda às seguintes questões.

Questão 1: Qual é o tema do artigo?

- A. A melhor maneira de escovar os dentes.
- B. O melhor tipo de escova de dente a ser utilizado.
- C. A importância de ter bons dentes.
- D. As diferentes maneiras como as pessoas escovam os dentes.

CORREÇÃO 1

OBJETIVO DA QUESTÃO: Integrar e interpretar: Entender o sentido geral de um texto. Identificar a ideia principal de um texto descritivo curto.

Crédito completo

Código 1: A. A melhor maneira de escovar os dentes.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Questão 2: O que recomendam os pesquisadores britânicos?

- A. Escovar os dentes o maior tempo possível.
- B. Não tentar escovar a língua.
- C. Não escovar os dentes com muita força.
- D. Escovar com mais frequência a língua do que os dentes.

CORREÇÃO 2

OBJETIVO DA QUESTÃO: Acessar a informação e localizá-la: Localizar a informação. Localizar uma correspondência sinônima em um texto descritivo curto.

Crédito completo

Código 1: C. Não escovar os dentes com muita força.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Questão 3: De acordo com Bente Hansen, por que se deve escovar a língua?

.....

CORREÇÃO 3

OBJETIVO DA QUESTÃO: Acessar a informação e localizá-la: Localizar a informação. Localizar informações em um texto informativo curto.

Crédito completo

Código 1: Faz referência às bactérias OU ao fato de eliminar o mau hálito OU às duas coisas. A resposta pode interpretar o texto ou citá-lo diretamente. Para acabar com as bactérias. A língua pode conter bactérias. As bactérias. Para evitar o mau hálito. Mau hálito. Para eliminar as bactérias e assim evitar o mau hálito. [Os dois elementos] De fato, ela pode conter montes de bactérias que podem provocar mau hálito. [Os dois elementos] As bactérias podem provocar mau hálito.

Nenhum crédito

Código 0: Dá uma resposta insuficiente ou vaga.

Dá uma resposta que indica uma compreensão errada do texto ou que seja implausível ou irrelevante. Deve-se escovar como se segura uma caneta. Não escovar com muita força. Para não esquecer. Para retirar os resíduos de comida. Para remover a placa dentária.

Código 9: Em branco.

Questão 4: Por que o texto mencionou uma caneta?

- A. Para ajudar a entender como segurar uma escova de dente.
- B. Porque se deve usar uma caneta e uma escova de dente para começar pelo canto.
- C. Para mostrar que é possível escovar os dentes de várias maneiras.
- D. Porque escovar os dentes é tão importante quanto escrever.

CORREÇÃO 4

OBJETIVO DA QUESTÃO: Refletir e avaliar: Refletir sobre a forma de um texto e avaliá-lo.

Identificar o objetivo de uma analogia em um texto descritivo curto.

Crédito completo

Código 1: A. Para ajudar a entender como segurar uma escova de dentes.

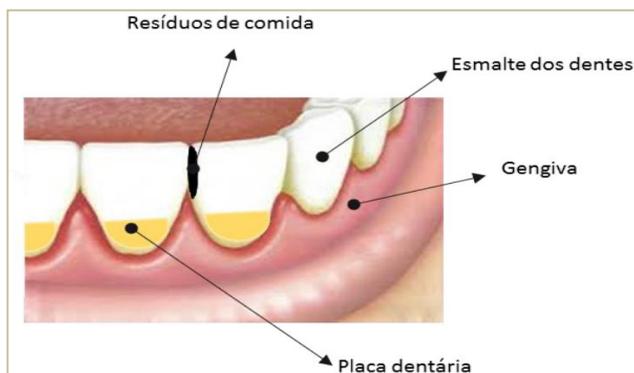
Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

O teste de compreensão leitora do português foi aplicado totalmente em língua portuguesa escrita. As instruções e esclarecimentos de dúvidas foram feitos em libras. Adicionou-se a seguinte ilustração ao texto, visto que se trata de uma segunda língua de modalidade diferente da língua de sinais:

Figura 6- Ilustração infográfica para facilitar reconhecimento do vocabulário utilizado no texto.



3.3.3.2 Teste de Compreensão do Discurso em Libras (adaptado do PISA, 2009)

A língua de sinais, ainda não possui legalmente um sistema de escrita que a represente, contudo, observa-se que gradativamente, mesmo

que de modo experimental algumas escolas no Brasil e no mundo, vem utilizando o sistema *Signwriting*⁸³ e particularmente no Brasil, há também o sistema ELIS⁸⁴. Sendo assim, devido ao uso recente dos sistemas de escrita de sinais, optou-se por um teste sinalizado e não escrito. Adaptado de modo que pudesse avaliar a compreensão do discurso registrado em língua de sinais na sua modalidade sinalizada seguindo parâmetros equivalentes ao teste de compreensão leitora em língua portuguesa do PISA.

Neste sentido, selecionou-se uma narrativa em libras com o objetivo de analisar habilidades como as de entender o sentido geral da narrativa; acessar e localizar informações; refletir e avaliar sobre a configuração e gênero discursivo apresentado.

A narrativa selecionada foi uma fábula chamada “A menina do leite” sinalizada em Libras pelo Professor Surdo Germano Dutra. Segue abaixo o texto da fábula.

A MENINA DO LEITE

A menina não cabia em si de felicidade. Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha. Trajando o seu melhor vestido, ela partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça.

Enquanto caminhava, o leite chacoalhava dentro da lata. E os pensamentos faziam o mesmo dentro da sua cabeça.

"Vou vender o leite e comprar uma dúzia de ovos."

"Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos." "Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas." "Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos."

"Choco os ovos e terei mais galos e galinhas."

"Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas." "Se cada porca me der três leitõeszinhos, vendo dois, fico com um e ..."

A menina estava tão distraída que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

83 O *Signwriting* é um sistema de escrita com características gráfico- esquemáticas, que permite uma representação de textos de línguas de sinais. É constituído de um conjunto de símbolos e um conjunto de regras de escrita, definidos para representar seus diversos aspectos fonético-fonológicos. (SILVA, 2009).

84 ELIS, sigla de Escrita das Línguas de Sinais, é um sistema de escrita de língua de sinais elaborado pela Doutora Mariângela Estelita Barros.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão.

E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõesinhos pelos ares. (LA FONTAINE, 2004, p. 19)

A tradução para a língua de sinais possui duração de 2 minutos e 28 segundos, sendo permitido ao participante assistir quantas vezes forem necessárias. Foram criadas cinco questões de interpretação do texto com o objetivo de verificar a compreensão do que foi assistido e questionado. As perguntas foram criadas e aplicadas em língua de sinais e traduzidas aqui para a língua portuguesa para conhecimento.

Questão 1: O que a menina iria fazer com a lata de leite?

- A. Fazer queijo.
- B. Entregar o leite para a mãe.
- C. Vender o leite na cidade.
- D. Levar o leite para a família tomar café da manhã.

CORREÇÃO 1

OBJETIVO DA QUESTÃO: Acessar a informação e localizá-la: Localizar a informação. Localizar informações em um texto narrativo curto.

Crédito completo

Código 1: C. Vender o leite na cidade.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Questão 2: Qual é o tema do conto?

.....

CORREÇÃO 2

OBJETIVO DA QUESTÃO: Integrar e interpretar: Entender o sentido geral de um texto. Identificar a ideia principal de um texto curto.

Crédito completo

Código 1: Faz referência ao título do texto Ou ao que acontece de forma geral no decorrer da história.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Questão 3: Enquanto a menina seguia a estrada para a cidade o que ela pensava em fazer?

A. Pensava na festa do dia seguinte.

B. Pensava em voltar logo para casa.

C. Pensava em vender o leite e comprar um vestido novo.

D. Pensava em vender o leite e pintinhos, porcos, cabras etc.

CORREÇÃO 3

OBJETIVO DA QUESTÃO: Acessar a informação e localizá-la: Localizar a informação. Localizar uma correspondência sinônima em um texto narrativo curto.

Crédito completo

Código 1: D. Pensava em vender o leite e pintinhos, porcos, cabras etc.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Questão 4: Enquanto a menina caminha pela estrada com a lata de leite na cabeça o acontece de repente?

.....

CORREÇÃO 4

OBJETIVO DA QUESTÃO: Acessar a informação e localizá-la: Localizar a informação. Localizar informações em um texto narrativo curto.

Crédito completo

Código 1: Faz referência à ação de tropeçar na pedra OU ao fato da menina cair e derramar todo o leite OU às duas coisas.

Nenhum crédito

Código 0: Dá uma resposta insuficiente ou vaga.

Dá uma resposta que indica uma compreensão errada do texto ou que seja implausível ou irrelevante. Código 9: Em branco.

Questão 5: Depois do ocorrido no caminho para cidade, imagine-se no lugar da menina e explique o que você faria.

.....

CORREÇÃO 5

OBJETIVO DA QUESTÃO: Refletir e avaliar: Refletir sobre o conteúdo de um texto e avaliá-lo. Emitir uma hipótese sobre o comportamento pessoal que seria adotado em função das informações do texto.

Crédito completo

Código 1: Fornece uma resposta coerente com a compreensão do fato de que ao cair e derramar o leite poderia voltar para casa e novamente ordenhar o leite para vender na cidade. Ou voltar para casa e desistir de todos os planos que estava fazendo. Ou voltar para casa triste. Ou seguir até a cidade para passear. Dá uma explicação coerente com o texto e com a resposta à questão.

Nenhum crédito

Código 0: Dá uma resposta insuficiente ou vaga. Por exemplo: Não sei. Ou dá uma resposta que indica uma compreensão errada do texto ou que seja implausível ou irrelevante.

Código 9: Em branco

As respostas das três questões dissertativas são dadas em Libras filmadas para posterior correção.

3.4. O ESTUDO PILOTO

Para verificar a qualidade e adequação dos quatros principais instrumentos de coleta de dados, conduziu-se um estudo piloto, com quatro estudantes Surdos do Ensino Médio.

3.4.1. Os participantes

Os participantes foram convidados após uma entrevista aberta sobre sua vida escolar e seu contato com a língua de sinais, com objetivo de traçar um perfil e verificar a sua adequação ao presente estudo.

Após o convite foi explicado os procedimentos e objetivos da pesquisa e a entrega do termo de consentimento e livre esclarecido, para os menores de 18 anos o termo foi endereçado aos pais/responsáveis.

Participaram do estudo piloto quatro Surdos estudantes do Ensino Médio (1º ano), com idades de 16 a 20 anos, onde dois enquadraram-se no perfil do grupo 1, ou seja, com histórico escolar em ambiente linguístico bilíngue e dois no perfil do grupo 2, com histórico escolar em ambiente linguístico não bilíngue, todos são surdos de nascença. Os grupos serão denominados aqui de grupo B (grupo 1 com histórico escolar em ambiente linguístico bilíngue) e grupo NB (grupo 2 com histórico escolar em ambiente linguístico não bilíngue).

Os participantes do grupo B serão codificados aqui como P1B e P2B. O participante P1B é Surdo e possui pais Surdos, seu histórico escolar bilíngue compreende a presença de professores ouvintes bilíngues e não bilíngues e Intérpretes de Libras-Português, sendo professores Surdos presentes apenas em atendimento especializado em horário contrário ao escolar regular. Em todo seu histórico escolar do Ensino Fundamental esteve acompanhado de outros alunos também Surdos além de alunos ouvintes.

O participante P2B é Surdo, filho de pais ouvintes, com um ano de idade já recebia atendimento de estimulação da linguagem em Libras por um Instrutor de Libras Surdo. Os pais ouvintes também foram incentivados a usar a língua de sinais, sendo a mãe a mais envolvida. Seu histórico escolar também compreende a presença de professores ouvintes bilíngues e não bilíngues e Intérpretes de Libras-Português, sendo

professores Surdos presentes apenas em atendimento especializado em horário contrário ao escolar regular. Durante o Ensino Fundamental entre o quinto e sétimo ano, esteve em contexto não bilíngue (apesar de continuar frequentando atendimento especializado em horário contrário ao escolar regular), não conseguindo acompanhar devido à ausência de um Tradutor e Intérprete de Libras, retornou a um contexto bilíngue acompanhado de outros alunos também Surdos além de alunos ouvintes.

Os participantes do grupo NB são: P1NB, Surdo, filho de pais ouvintes, seu contexto escolar compreende a presença de Intérprete de Libras e o atendimento especializado em horário contrário ao escolar regular. Seu acesso à Libras iniciou aos nove anos de idade, seus pais foram incentivados a usar a língua de sinais, sendo também a mãe a mais envolvida. Somente no Ensino Médio está tendo a companhia de outros alunos Surdos.

O participante P2NB, também Surdo, filho de pais ouvintes, seu contexto escolar, em grande parte, compreende a presença de Intérprete de Libras e o atendimento especializado em horário contrário ao escolar regular, além de tratamento fonoarticulatório. Seu acesso à Libras iniciou aos doze anos de idade, seus pais foram incentivados a usar a língua de sinais, sendo também a mãe a mais envolvida sendo hoje Intérprete de Libras.

Interessa também para este estudo o ambiente linguístico de aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua e da língua de sinais como primeira língua. Todos participantes relataram que durante sua trajetória escolar a língua portuguesa foi ensinada em sala de aula juntamente com seus colegas ouvintes por um professor ouvinte acompanhado de um intérprete de Libras-Português.

Já no atendimento especializado que ocorre em horário contrário ao escolar regular, são trabalhados conteúdos sobre a Libras e a língua portuguesa, cada língua por um profissional diferente.

3.4.2. Procedimentos

Os quatro participantes foram avaliados, individualmente, nos quatro testes em uma sala de aula reservada.

3.4.3. Principais resultados do Estudo Piloto

A seguir são apresentados os resultados referentes às necessidades de adaptação ou não nos instrumentos e procedimentos de coleta de dados com base no estudo piloto. Apresenta-se também os resultados preliminares dos testes.

Os testes de Consciência Sintática, tanto em libras como em língua portuguesa, não demonstraram a necessidade de alterações, foi observado que ordem de aplicação é bastante importante, começando sempre pelos testes de Libras (Consciência Sintática e Compreensão), pois é a língua que promove conforto afetivo/emocional o que tornará os testes seguintes, em língua portuguesa, língua de aprendizagem sistemática e permeada de cobranças, menos tenso.

Pode-se observar pelos resultados e também pela avaliação da banca de qualificação que o texto utilizado no teste de compreensão do discurso em Libras necessita de modificação, devido as questões metodológicas de pesquisa, pois o teste de compreensão da leitura em língua portuguesa apresenta um texto explicativo/informativo, já o texto de compreensão do discurso em Libras se trata de um texto narrativo.

Neste sentido, selecionou-se um texto do Pisa 2009 compatível em gênero textual com o texto utilizado no teste de compreensão leitora de língua portuguesa. O passo seguinte consistiu em traduzir para a língua de sinais o texto e suas questões de compreensão. O texto selecionado foi o R429 “Anúncio sobre doação de sangue”, disponível para *download* nos itens liberados de leitura (itens separados) no site do INEP⁸⁵ segue abaixo o texto em língua portuguesa.

⁸⁵ <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-itens>

ANÚNCIO SOBRE DOAÇÃO DE SANGUE



É essencial doar sangue.

Não há produto que possa ser utilizado no lugar do sangue humano. A doação de sangue é, portanto, insubstituível e indispensável para salvar vidas.

Na França, a cada ano, 500 000 pacientes são beneficiados por uma transfusão de sangue.

Os instrumentos de coleta de sangue são esterilizados e usados uma única vez (seringas, tubos e bolsas de coleta).

Doar sangue não oferece nenhum risco.

Doação de sangue:

É a forma mais conhecida de doação e dura de 45 minutos a uma hora.

É extraída uma bolsa de coleta de 450 ml e também algumas amostras nas quais serão efetuados testes e controles.

- Um homem pode doar sangue cinco vezes por ano e uma mulher, três vezes.
- Os doadores podem ter a idade entre 18 e 65 anos.

É obrigatório um intervalo de 8 semanas entre cada doação.

A tradução para a língua de sinais, feita pela pesquisadora, totalizou numa duração de 3 minutos e 52 segundos. A aplicação do teste tem como regra principal a liberdade do participante assistir quantas vezes sentir ser necessário. Traduziu-se também as mesmas questões do referido texto que foram publicadas nos Itens Liberados de Leitura.

É importante esclarecer que, a questão 6 do documento do Pisa, a qual corresponde a questão 3⁸⁶ do teste, solicita a cópia da frase do texto que identifique a resposta, na tradução para libras solicitou-se que seja registrado na folha de respostas o tempo do vídeo que identifique a resposta correta.

⁸⁶ A questão 11 dos Itens liberados corresponde a questão 1 do teste; a questão 6 corresponde a questão 3; a questão 9 corresponde a questão 2 e a questão 10 corresponde a questão 4.

Abaixo segue as questões do teste, correção e pontuação.

Questão 11: Qual é o objetivo principal do anúncio sobre doação de sangue?

- A. Incentivar as pessoas a doar sangue.
- B. Descrever os riscos ligados à doação de sangue.
- C. Explicar onde se pode doar sangue.
- D. Provar que várias pessoas doam sangue regularmente.

CORREÇÃO 11

OBJETIVO DA QUESTÃO: Integrar e interpretar: Entender o sentido geral de um texto. Identificar o objetivo principal de um anúncio.

Crédito completo

Código 1: A. Incentivar as pessoas a doar sangue.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Questão 6: De acordo com o anúncio, por que a doação de sangue é insubstituível? Copiar uma frase do texto que explica por quê.

.....
.....

CORREÇÃO 6

OBJETIVO DA QUESTÃO: Acessar a informação e localizá-la: Localizar a informação. Localizar uma informação explicitamente formulada em um anúncio.

Crédito completo Código 1: Cópia (ou interpreta) toda ou em parte a frase que começa com “Não há produto...”.

- Não há produto que possa ser utilizado no lugar do sangue humano.
- Não existe nenhum produto que possa ser usado no lugar dele.
- Nenhum produto pode ser usado no lugar.
- Nenhum produto tem a função do sangue.
- Nenhum substituto. [*Mínimo*]

Nenhum crédito

Código 0: Dá uma resposta insuficiente ou vaga.

- A doação de sangue é insubstituível. *[repete o início da pergunta]*
- Não dá para substituir. *[repete o início da pergunta]*
- Ele salva vidas
- É indispensável.

Dá uma resposta que indica uma compreensão errada do texto ou que seja implausível ou irrelevante.

- Na França, a cada ano, 500.000 pacientes são beneficiados por uma transfusão de sangue.
Código 9: Em branco.

Questão 9:

O texto diz: “Os instrumentos de coleta de sangue são esterilizados e usados uma única vez...”

Por que o texto contém essas informações?

- Para garantir que a doação de sangue é segura.
- Para enfatizar que a doação de sangue é essencial.
- Para explicar para que serve o sangue doado.
- Para dar detalhes sobre testes e controles.

CORREÇÃO 9

OBJETIVO DA QUESTÃO:

Refletir e avaliar: Refletir sobre o conteúdo de um texto e avaliá-lo.

Identificar o objetivo persuasivo de uma frase em um anúncio.

Crédito completo

Código 1: A. Para garantir que a doação de sangue é segura.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Questão 10:

De acordo com o anúncio sobre doação de sangue, as pessoas indicadas abaixo estão autorizadas a doar sangue?

Faça um círculo em torno de “Sim” ou “Não” para cada uma das pessoas.

Pessoa	Pode doar sangue?
Um menino de quinze anos que nunca doou sangue.	Sim / Não
Um homem de 30 anos que doou sangue há seis semanas.	Sim / Não
Uma mulher de 20 anos que doou sangue há um ano.	Sim / Não

CORREÇÃO 10

OBJETIVO DA QUESTÃO:

Integrar e interpretar: Desenvolver uma interpretação.

Aplicar uma série de critérios fornecidos em um anúncio a outros casos.

Crédito completo

Código 1: As três respostas estão corretas, na seguinte ordem: Não, Não, Sim.

Nenhum crédito

Código 0: Outras respostas.

Código 9: Em branco.

Seguindo as considerações sobre os resultados da PCS de Língua Portuguesa de Capovilla e Capovilla (2006) para o teste de Libras, os participantes do grupo B estão entre pontuação média (44 pontos) e pontuação muito rebaixada (33 pontos) para a 4ª série do ensino fundamental (ou seja, 5º ano nos termos atuais). E os participantes do grupo NB estão com pontuações entre pontuação média (42 pontos) e pontuação muito rebaixada (32 pontos).

Esses resultados preliminares retratam o quanto o aprendizado formal da língua de sinais necessita de atenção, e o quanto a aquisição da língua de sinais é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos Surdos. É interessante observar os resultados referentes ao participante P1B, filho de pais Surdos e ao resultado do participante P2NB, filho de

mãe intérprete de Libras-Português, ambos possuem um contato maior com a língua de sinais, apesar de P2NB ter adquirido a Libras com 12 anos de idade. P1B e P2NB, demonstraram resultados mais elevados em comparação com os outros participantes e tiveram desempenho semelhantes entre si, no entanto, na PCS de Língua Portuguesa seus desempenhos tiveram diferença significativa de 10 pontos, saindo-se melhor P1B.

Tais indícios corroboram os estudos que têm afirmado a importância da aquisição precoce da língua de sinais, o aprendizado e uso dessa língua pelos familiares e seu ensino regular na escolarização dos Surdos como primeira língua e a escrita da língua portuguesa como segunda língua.

O resultado do teste de compreensão leitora de língua portuguesa evidenciou que todos (grupo Bilíngue e Não Bilíngue) tiveram dificuldades em acessar e localizar informações no texto e em identificar o objetivo de uma analogia. Os participantes do grupo NB tiveram também dificuldades de entender o sentido geral do texto e na identificação da ideia principal.

No teste de compreensão do discurso em Libras (texto narrativo) o grupo B teve créditos completos em todas as questões. O grupo NB apresentou desempenho pouco diferente, seus participantes tiveram dificuldade quando solicitados a emitir uma hipótese sobre o comportamento pessoal que seria adotado em função das informações do texto.

CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo comporta os dados obtidos, que são apresentados, analisados e discutidos, conforme os objetivos apresentados no capítulo 1 e metodologia explicitada no capítulo 3. Primeiramente, apresenta-se separadamente, os dados relativos a cada um dos instrumentos de coleta, de modo a oferecer um panorama geral das características e competências dos participantes em termos dos resultados por eles alcançados nas atividades propostas, bem como dos comportamentos diante de cada tarefa. Em seguida, analisa-se como está o nível de compreensão de leitura de surdos a partir da comparação entre os dois grupos pesquisados e examina-se a relação entre os dois contextos, tanto em termos teóricos quanto com base nos dados. Finalmente, apresentam-se os resultados e discutem-se as hipóteses de pesquisa.

4.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

Conforme os critérios metodológicos (seção 3.2) contou-se com a participação 18 Surdos estudantes do Ensino Médio, sendo divididos em dois grupos por perfil:

Tabela 1 Visão geral dos Participantes

Perfil do GRUPO 1 BILÍNGUE (Grupo B)	Perfil do GRUPO 2 Não BILÍNGUE (Grupo NB)
78 % do sexo feminino.	44 % do sexo feminino.
22 % do sexo masculino.	56 % do sexo masculino.
4 Surdos estão no 1º ano do Ensino Médio.	4 Surdos estão no 1º ano do Ensino Médio.
3 Surdos estão no 2º ano do Ensino Médio.	4 Surdos estão no 2º ano do Ensino Médio.

2 Surdos estão no 3º ano do Ensino Médio.	1 Surdo no 3º ano do Ensino Médio.
Idades (15 a 19 anos): 1 Surdo com 15 anos; 2 Surdos com 16 anos; 4 Surdos com 17 anos; 1 Surdo com 18 anos e 1 Surdo com 19 anos.	Idades (17 a 21 anos): 2 Surdo com 17 anos; 4 Surdos com 18 anos; 1 Surdo com 20 anos e 2 Surdos com 21 anos.
Todos Surdos de nascença.	Todos Surdos de nascença.
Pais ouvintes	Pais ouvintes; PNB8 Pais Surdos
Contato com a língua de sinais: 5 Surdos <u>a partir dos 3 anos</u> ; 3 Surdos <u>a partir dos 5 anos</u> e 1 aos <u>7 anos</u> .	Contato com a língua de sinais: 1 Surdo desde do nascimento; 5 Surdos a partir dos 4 anos; 1 Surdo a partir dos 6 anos; 2 Surdos a partir dos 7 anos.
Histórico escolar do ensino fundamental (1º ao 5º ano/ 1ª a 4ª série) em escolas onde a língua de sinais foi a língua de instrução, com a presença de professor Surdo, profissionais proficientes em língua de sinais; Intérpretes de Libras-Português e em companhia de outros alunos Surdos na mesma sala de aula.	Histórico escolar do ensino fundamental (1º ao 5º ano/ 1ª a 4ª série) em escolas onde a língua de sinais se fez presente, apenas, na presença do Intérprete de Libras, além de ser o único Surdo da sala de aula. Não havia professores Surdos e a língua de sinais não era ministrada como disciplina e nem como curso aos demais alunos ouvintes.

Buscou-se um equilíbrio na seleção dos participantes, principalmente quanto a serem congenitamente surdos e às idades de aquisição da Libras. O sexo não foi considerado neste estudo como variável.

As *Tabelas 3 e 4*, a seguir, detalham o perfil dos participantes dos dois grupos com foco na rotina linguística que possuem. O objetivo da coleta dessas informações é saber a quantidade de *input* que os participantes vivenciam no seu dia a dia, tanto em libras como na escrita da língua portuguesa

Tabela 3 Perfil dos Participantes do Grupo Bilingue

Participantes GRUPO BILÍNGUE	 PB1	 PB2	 PB3	 PB4	 PB5	 PB6	 PB7	 PB8	 PB9
	1º ano	1º ano	1º ano	1º ano	3º ano	2º ano	2º ano	3º ano	2º ano
Idade	16 anos	16 anos	17 anos	15 anos	19 anos	17 anos	17 anos	18 anos	17 anos
Frequência com que assiste vídeos em libras	1 a 3 vezes por semana	1 a 3 vezes por semana	1 a 3 vezes por semana	1 a 3 vezes por semana	Raramente	1 a 3 vezes por semana			
Tipo de leitura impressa que tem contato em casa	Nenhuma	Revistas e livros	Revistas e livros	Revistas e livros	Jornais	As vezes tem Jornais	Revistas e livros	As vezes tem Revistas	Revistas e livros
Quantos livros leu em 2015	1	1	0	1	0	0	1	0	1
Gosto pela leitura	Razoável	Sim	Razoável	Sim	Razoável	Sim	Razoável	Razoável	Razoável
Família conversa em Libras	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Pouco Gestos	Pouco Gestos	Sim

Para fins de identificação foram escolhidas, aleatoriamente, configurações de mãos para identificar os participantes, para o grupo bilíngue as configurações de mão estão sempre com a palma da mão para frente, a partir da visão do sinalizador, ou seja, quem sinaliza vê o dorso de sua mão. O perfil foi traçado a partir da entrevista realizada antes do início dos testes (da mesma forma com ambos grupos), realizada como uma conversa descontraída para que o participante se sentisse confortável e disposto a colaborar, além de enxergar a pesquisadora como alguém com características em comum.

A *Tabela 3*, referente ao Grupo Bilíngue gerou as seguintes informações: (1) Grande parte do grupo está sempre assistindo vídeos em libras, o que pode contribuir na aquisição de novos conceitos e aumento de vocabulário, além de ampliar o conhecimento de mundo, desde que os assuntos sejam comentados com seus próximos; (2) A maior parte do grupo têm contato com material impresso escrito em língua portuguesa, o que pode contribuir da mesma forma que os vídeos em Libras; (3) A quantidade de leituras, a partir do número de livros lido, é baixa. Pouco mais da metade do grupo leu apenas um livro por ano e outros não leram nenhum livro; (4) É claramente verificado que há necessidade de investigar o que gera o desinteresse pela leitura da língua portuguesa, visto que poucos gostam de ler; (5) O grupo bilíngue utiliza a libras além da sala de aula, pois há algumas interações familiares a partir da libras, mas resta saber sobre a qualidade e quantidade de tais interações.

A *Tabela 4*, a seguir, mostra o perfil do Grupo Não Bilíngue.

Tabela 4 Perfil dos Participantes do Grupo Não Bilingue

									
Participantes GRUPO NÃO BILÍNGUE	PNB1	PNB2	PNB3	PNB4	PNB5	PNB6	PNB7	PNB8	PNB9
Idade	17 anos	21 anos	17 anos	18 anos	18 anos	18 anos	21 anos	21 anos	20 anos
Frequência com que assiste vídeos em línguas	1 a 3 vezes por semana	Raramente	Raramente	Raramente	1 a 3 vezes por semana				
Tipo de leitura impressa que tem contato em casa	As vezes tem Revistas	Nenhuma	Nenhuma	Revistas religiosas	Revistas, Jornal	Nenhum	Revistas e livros	Revistas e livros	Nenhum
Quantos livros leu em 2015	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Gosto pela leitura	Razoável	Não	Razoável	Sim	Razoável	Sim	Razoável	Razoável	Razoável
Família conversa em línguas	Pouco Gestos	Pouco Gestos	Não	Pouco Gestos	Sim	Sim	Sim	Sim (País Surdos)	Não

A identificação dos participantes do Grupo Não Bilíngue foi dada da mesma forma que o Grupo Bilíngue, porém com Configurações de Mãos diferentes e Orientação da Palma da Mão de forma contrária. A *Tabela 4*, referente ao Grupo Não Bilíngue gerou as seguintes informações: (1) Diferente do Grupo Bilíngue pouco mais da metade estão sempre assistindo vídeos em libras, o que pode influenciar no desempenho dos testes a serem aplicados; (2) Também diferente do Grupo Bilíngue, só a metade do grupo têm contato com material impresso escrito em língua portuguesa; (3) A quantidade de leituras, a partir do número de livros lido, é baixíssima, apenas um participante respondeu ter lido um livro no ano de 2015 enquanto o restante responderam não ter lido nenhum livro; (4) Igualmente o Grupo Bilíngue, é claramente verificado que há necessidade de investigar o que gera o desinteresse pela leitura da língua portuguesa, visto que poucos gostam de ler; (5) Apenas a metade do grupo utiliza a libras na interação familiar, contudo também resta saber sobre a qualidade e quantidade de tais interações.

4.2. ANÁLISES DESCRITIVAS

4.2.1. Provas de Consciência Sintática

O primeiro teste aplicado foi a Prova de Consciência Sintática **em Libras** (adaptada de CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006), conforme descrito na seção 3.3.1, a qual se constitui por 4 subtestes: 1) Julgamento Gramatical de 20 frases; 2) Correção Gramatical de 10 frases; 3) Correção Gramatical de 10 Frases Agramaticais e Assemânticas; 4) Categorização de 15 Sinais. Os participantes poderiam obter de 55 a 0 pontos (para cada questão 1 ponto).

As *Tabelas 5 e 6* a seguir, mostram a percentagem de êxito na Prova de Consciência Sintática em Libras pelos grupos Bilíngue e Não Bilíngue respectivamente.

Tabela 5 Síntese do desempenho dos participantes do Grupo Bilíngue na Prova de Consciência Sintática em Libras (PCS).

Testes - Grupo Bilíngue	Possibilidade Máxima de Êxito	Média	c.v.	% de Êxito
PCS Libras	55	42,1	16,2%	76,5

Tabela 6 Síntese do desempenho dos participantes do Grupo Não Bilíngue na Prova de Consciência Sintática em Libras (PCS).

Testes - Não Grupo Bilíngue	Possibilidade Máxima de Êxito	Média	c.v.	% de Êxito
PCS Libras	55	34	19%	62

A diferença de êxito entre dos dois grupos foi de 14, 5%, espera-se que um percentual aproximado também seja encontrado na versão em Língua Portuguesa.

Os resultados das análises das respostas demonstram que 77,8% dos participantes do Grupo Bilíngue obtiveram pontuação que varia de 40 a 50 pontos significando entre 72,7% e 91,9% de sucesso no teste. As pontuações mínimas de 37 e 28 pontos foram alcançadas por dois participantes (PB7 e PB8) o que equivale a 67,3% e 51% de êxito na realização das tarefas.

Dentre os participantes do Grupo Não Bilíngue 33,3% obtiveram pontuação que varia de 42 a 44 pontos, ou seja, um percentual de 76,4% e 80% de êxito nas tarefas e 66,7% obtiveram entre 26 e 34 pontos, significando entre 47,3% e 61,8% de êxito nas tarefas. A média dos participantes do Grupo Bilíngue foi de 42,1 pontos, com coeficiente de variação de 16,2. O Grupo Não Bilíngue apresentou uma média de 34 pontos, com coeficiente de variação de 19.

O tempo despendido para realização desta prova foi de uma média de 27 a 30 minutos. Já a versão em língua portuguesa o tempo despendido foi em média de 15 a 20 minutos. A diferença pode estar correlacionada

às modalidades de línguas diferentes entre os testes e os dispositivos físicos para sua realização (Vídeo/papel; escrita da língua portuguesa/papel).

As *Tabelas 7 e 8*, mostram a percentagem de êxito na Prova de Consciência Sintática em **Língua Portuguesa** (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006) pelos grupos Bilíngue e Não Bilíngue respectivamente.

Tabela 7 Síntese do desempenho dos participantes do Grupo Bilíngue na Prova de Consciência Sintática em Língua Portuguesa (PCS - LP).

Testes - Grupo Bilíngue	Possibilidade Máxima de Êxito	Média	c.v.	% de Êxito
PCS LP	55	45,4	13,2%	82,5

Tabela 8 Síntese do desempenho dos participantes do Grupo Não Bilíngue na Prova de Consciência Sintática em Língua Portuguesa (PCS - LP).

Testes - Grupo Não Bilíngue	Possibilidade Máxima de Êxito	Média	c.v.	% de Êxito
PCS LP	55	32	22%	58,2

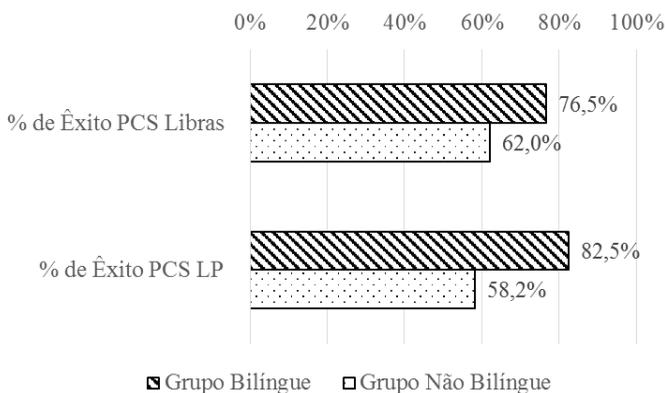
A diferença de êxito entre dos dois grupos foi de 24, 3%, bem acima do que era esperado. Os resultados das análises das respostas da Prova de Consciência Sintática em Língua Portuguesa do Grupo Bilíngue demonstraram que 55,6% dos participantes do Grupo Bilíngue obtiveram pontuação que varia de 39 a 44 pontos significando entre 71% e 80% de sucesso no teste. Os 44,4% restantes dos participantes desse grupo pontuaram de 45 a 55, ou seja, de 82% a 100%. Apesar de ser um resultado satisfatório com relação aos escores dos testes, é importante lembrar que se trata de uma avaliação, a princípio, criada para estudantes

do nível de 5º ano do ensino fundamental, o que já faz emergir estado do cenário da educação para as pessoas Surdas no Brasil; precário.

O Grupo Não Bilíngue apresentou os seguintes resultados: 55,6% dos participantes pontuaram de 22 a 29 o que significa 40% a 53% de êxito nas tarefas em português; 44,4% dos participantes pontuaram de 34 a 41, ou seja, 62% a 74,5% de sucesso. A média dos participantes do Grupo Bilíngue foi de 45,4 pontos, com coeficiente de variação de 13,2. O Grupo Não Bilíngue apresentou uma média de 32 pontos, com coeficiente de variação de 22.

O *Gráfico 1*, a seguir, representa as percentagens de êxito alcançadas por cada grupo nas provas de Consciência Sintática.

Gráfico 1 - Percentagens de êxito da Prova de Consciência Sintática em Libras e Português – Grupos Bilíngue e Não Bilíngue.



Analisando o *Gráfico 1*, numa perspectiva geral é possível verificar que o Grupo Bilíngue apresentou melhor desempenho que o Grupo Não Bilíngue, conforme hipótese da pesquisa.

As *Tabelas 9 e 10* e o *Gráfico 2*, expõem as percentagens e o total de pontos de cada subtteste (JG: Julgamento Gramatical; CG: Correção gramatical; CP: categorização de palavras (para o teste em língua portuguesa); CS: Categorização de Sinais (para o teste em Libras); FAA:

Correção de Frases Agramaticais e Assemânticas) por grupo e em Libras e Língua Portuguesa (LP).

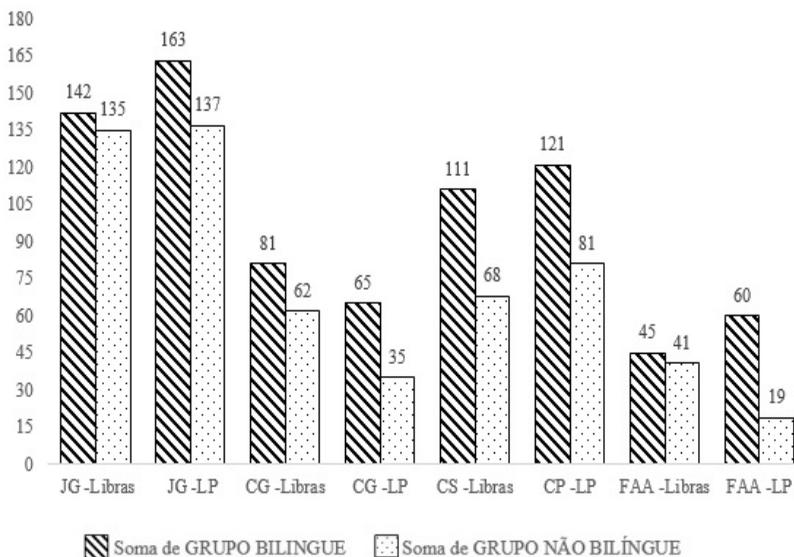
Tabela 9 - Percentagem de acertos conforme subtestes PCS, Grupo Bilíngue.

Grupo Bilíngue Tarefas	Freq. Geral em Libras	% de acerto	c.v.	Freq. Geral em LP	% de acerto	c.v.
JG	20	80%	6,25	20	90%	11
CG	10	90%	12,2	10	72%	32
FAA	10	50%	62,4	10	67%	41,4
CS/CP	15	82%	31	15	89%	32,5

Tabela 10 - Percentagem de acertos conforme subtestes PCS, Grupo Não Bilíngue.

Grupo Não Bilíngue Tarefas	Freq. Geral em Libras	% de acerto	c.v.	Freq. Geral em LP	% de acerto	c.v.
JG	20	75%	13	20	75%	13
CG	10	70%	29	10	40%	25
FAA	10	40%	25	10	21%	105
CS/CP	15	47%	43	15	60%	44

Gráfico 2 - Desempenho em cada subtteste da PCS em Libras por Grupo.



As tarefas 2 e 4, (2. Correção Gramatical de Frases; 4. Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas) foram as tarefas que os participantes dos dois grupos tiveram maiores dificuldades, principalmente quanto a aceitação de frases assemânticas em Libras. Houve muitas perguntas e exclamações do tipo: “...como!?”; “...mas isso está errado! ”; “...eu nunca vi isso!”.

Interessante observar que no Grupo Bilingue o desempenho na tarefa de julgamento gramatical de frases em língua portuguesa foi consideravelmente melhor do que em libras (apenas um participante PB2, igualou seus pontos nas duas línguas), diferente do Grupo Não Bilingue que apresentou uma média de resultados muito próximos entre as duas línguas (três foram melhor na tarefa em língua portuguesa, PNB3/5/9 e um participante foi melhor em libras do que em português, PNB4).

Tem-se aqui evidências da correlação entre a Libras e o julgamento gramatical de frases em língua portuguesa. De certa forma, isso evidencia a correlação observada também por Goldin-Meadow e Mayberry (2001)

que uma língua contribuí no aprendizado e melhor desempenho da outra e vice-versa.

Os erros obtidos no julgamento gramatical de Libras, do grupo Bilíngue, se referem as seguintes questões, conforme *Tabela 11*:

Tabela 11 - Tipos de Erros recorrentes no Julgamento Gramatical em libras - **Grupo Bilíngue**

Frases do Subteste JG Libras Grupo Bilíngue	Nº de Ocorrências	Julgamento feito pelos Participantes
Frase 1 - Apresenta erro de concordância verbal. NÓS-DOIS COMER ¹ COMER ² MAÇÃ. (Sinalizar o sinal de comer no sinalizador e no referente ao lado).	3	Julgaram como certa
Frase 2 - Apresenta erro de concordância de gênero. ELA MEU PROFESSOR. (Sinal de HOMEM+PROFESSOR).	3	Julgaram como certa
Frase 3 - Está correta. ELA HOJE ANIVERSÁRIO.	1	Julgou como errada
Frase 4 - Apresenta erro de concordância verbal. CHOCOLATE NÓS-TRÊS AMAR ¹ AMAR ² AMAR ³ . (Sinalizar o sinal de amar no sinalizador e em mais dois referentes ao lado).	3	Julgaram como certa
Frase 5 - Apresenta erro de concordância na configuração do classificador (ao redor). EU-TER PEQUENO GATO TODO BRANCO. (Sinal de todo de forma exagerada e descoordenada).	9	Julgaram como certa
Frase 6. AGORA EU IR ESCOLA.	0	Todos acertaram
Frase 7 - Está correta. MEU CACHORRO TER ORELHA BARRIGA COR MARROM.	1	Julgou como errada
Frase 8. CARRO COMPRAR EU.	0	Todos acertaram

Frase 9 - Está correta. ÁGUA IMPORTANTE SAÚDE.	1	Julgou como errada
Frase 10. OLHO MEU COR PRETO. (Sinalizar a cor preto nos olhos).	0	Todos acertaram
Frase 11 - Apresenta erro no uso do espaço em relação ao referente, o que ocasiona uma discordância verbal. ELA IR ESCOLA CARRO NÃO, ANDAR. (Sinal de andar na direção oposta à escola).	7	Julgaram como certa
Frase 12 - Apresenta erro de uso do espaço na direção do verbo ASSISTIR em relação ao referente TELEVISÃO. TELEVISÃO EU VER. (Sinal ver na direção oposta à televisão).	2	Julgaram como certa
Frase 13 - Está correta. ELA QUER COMPRAR SAPATO ESSE.	4	Julgaram como errada
Frase 14. PASSARINHO AQUELE COR AMARELO LINDO.	0	Todos acertaram
Frase 15. ONTEM EU BEBER MACARRÃO.	0	Todos acertaram
Frase 16 - Está correta. MINHA CASA COR AZUL.	1	Julgou como errada
Frase 17 - Está correta. HOJE FLORES ABRIR.	3	Julgaram como errada
Frase 18 - Está correta. CHUVA FRACA.	1	Julgou como errada
Frase 19. ELA CABELO COR VERMELHO PINTAR. (Sinalizar com classificador de pintar com rolo).	0	Todos acertaram
Frase 20. ELA AGORA IR TRABALHAR.	0	Todos acertaram

A partir das informações da *Tabela 11*, verificou-se que as frases 5, 11 e 13, foram os erros mais comuns e são questões relacionadas ao uso da concordância do verbo e do espaço de sinalização, a frase 5 em especial apresenta uma sensível falha de configuração de mão na realização do verbo classificador, que não foi percebida por nenhum

participante. Tais erros que demonstram a não identificação das regularidades de concordância verbal e uso de espaço de sinalização por parte desses participantes. No estudo piloto não houve erros referentes a questão 5.

O julgamento gramatical de frases requer a ativação de diferentes níveis de controle, abstração e elaboração da estrutura forma da língua, principalmente o de reconhecimento de regularidades, ou seja, é necessário que o participante tenha desenvolvido suas capacidades metalinguísticas. Gombert (2003) defende que as capacidades metalinguísticas propriamente ditas, resultam de aprendizagens explícitas, mais frequentemente de natureza escolar. Neste sentido, vale questionar: “como está o cenário do ensino da Libras, como unidade curricular, na Educação Básica brasileira? ”.

Talvez isso indique a falta de ensino formal da Libras como L1 nas escolas (análogo ao ensino formal de Português como L1 nas escolas de ouvintes), mesmo em escolas que adotam a educação bilíngue (Libras – Português). O ensino formal favorece o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas que facilitam a atividade de julgamento de sentenças.

O Grupo Não Bilíngue apresentou como erros mais frequentes as frases 2, 4, 5 11, e 12, tendo como erro em comum ao Grupo Bilíngue as frases 5 e 11, porém, todos os outros erros cometidos também estão relacionados ao uso da concordância verbal, de gênero e do espaço de sinalização, conforme *Tabela 12*.

Tabela 12 - Tipos de Erros recorrentes no Julgamento Gramatical em libras - **Grupo Não Bilíngue**

Frases do Subteste JG Libras Grupo Não Bilíngue	Nº de Ocorrências	Julgamento feito pelos Participantes
Frase 1 - Apresenta erro de concordância verbal. NÓS-DOIS COMER ¹ COMER ² MAÇÃ. (Sinalizar o sinal de comer no sinalizador e no referente ao lado).	2	Julgaram como certa

Frase 2 - Apresenta erro de concordância de gênero. ELA MEU PROFESSOR. (Sinal de HOMEM+PROFESSOR).	4	Julgaram como certa
Frase 3 - Está correta. ELA HOJE ANIVERSÁRIO.	0	Todos acertaram
Frase 4 - Apresenta erro de concordância verbal. CHOCOLATE NÓS-TRÊS AMAR ¹ AMAR ² AMAR ³ . (Sinalizar o sinal de amar no sinalizador e em mais dois referentes ao lado).	6	Julgaram como certa
Frase 5 - Apresenta erro de concordância na configuração do classificador (ao redor). EU-TER PEQUENO GATO TODO BRANCO. (Sinal de todo de forma exagerada e descoordenada).	7	Julgaram como certa
Frase 6. AGORA EU IR ESCOLA.	0	Todos acertaram
Frase 7 - Está correta. MEU CACHORRO TER ORELHA BARRIGA COR MARROM.	1	Julgou como errada
Frase 8. CARRO COMPRAR EU.	0	Todos acertaram
Frase 9 - Está correta. ÁGUA IMPORTANTE SAÚDE.	1	Julgou como errada
Frase 10. OLHO MEU COR PRETO. (Sinalizar a cor preto nos olhos).	1	Julgou como certa
Frase 11 - Apresenta erro no uso do espaço em relação ao referente, o que ocasiona uma discordância verbal. ELA IR ESCOLA CARRO NÃO, ANDAR. (Sinal de andar na direção oposta à escola).	8	Julgaram como certa

Frase 12 - Apresenta erro de uso do espaço na direção do verbo ASSISTIR em relação ao referente TELEVISÃO. TELEVISÃO EU VER. (Sinal ver na direção oposta à televisão).	4	Julgaram como certa
Frase 13 - Está correta. ELA QUER COMPRAR SAPATO ESSE.	2	Julgaram como errada
Frase 14. PASSARINHO AQUELE COR AMARELO LINDO.	0	Todos acertaram
Frase 15. ONTEM EU BEBER MACARRÃO.	0	Todos acertaram
Frase 16 - Está correta. MINHA CASA COR AZUL.	1	Julgou como errada
Frase 17 - Está correta. HOJE FLORES ABRIR.	2	Julgaram como errada
Frase 18 - Está correta. CHUVA FRACA.	2	Julgaram como errada
Frase 19. ELA CABELO COR VERMELHO PINTAR. (Sinalizar com classificador de pintar com rolo).	3	Julgaram como certa.
Frase 20. ELA AGORA IR TRABALHAR.	0	Todos acertaram

Com as informações geradas pela *Tabela 12*, é possível constatar que os resultados do julgamento gramatical em língua portuguesa quando comparado os dois grupos apresenta diferenças bastantes significativas. O Grupo Bilíngue alcançou a média de 18 pontos e o Grupo Não Bilíngue a média de 15 pontos. Os participantes do Grupo Bilíngue, PB5 e PB8, obtiveram 100% de êxito nesse teste, e o participante PB1 95%, já no Grupo Não Bilíngue o percentil de pontos máximo alcançado apenas por um participante, PNB7 e de 80%.

As *Tabelas 13* (Grupo Bilíngue) e *14* (Grupo Não Bilíngue) expõem a relação dos erros cometidos.

Tabela 13 - Tipos de Erros recorrentes no Julgamento Gramatical em língua portuguesa - **Grupo Bilíngue**

Frases do Subteste JG LP Grupo Bilíngue	Nº de Ocorrências	Julgamento feito pelos participantes
1. A mulher está bonito. (IM)	0	Todos acertaram.
2. As flores são brancas.	0	Todos acertaram.
3. Escola gosto eu da. (IO)	0	Todos acertaram.
4. Ela compramos um sapato. (IM)	0	Todos acertaram.
5. Maria gosta de sorvete.	0	Todos acertaram.
6. Papai saiu para trabalhar.	1	Julgou como incorreta.
7. Meus azuis são olhos. (IO)	6	Julgaram como correta.
8. Ontem eu comi churrasco.	1	Julgou como incorreta.
9. A fruta são saudáveis. (IM)	0	Todos acertaram.
10. É professora minha legal. (IO)	0	Todos acertaram.
11. João tem dezoito anos.	0	Todos acertaram.
12. Eu <i>tablet</i> no escrevo. (IO)	0	Todos acertaram.
13. Ele gosta de assistir o futebol.	2	Julgaram como incorreta.
14. O gatinho é pequeno.	0	Todos acertaram.
15. Meu irmã bebeu o leite. (IM)	3	Julgaram como certa.
16. Os meninos estão brincando.	0	Todos acertaram.

17. Foi de ela carro. (IO)	0	Todos acertaram.
18. Este bebê está dormindo.	3	Julgaram como incorreta.
19. Nós comi uma maçã. (IM)	0	Todos acertaram.
20. Eu gosto de ler.	1	Julgou como incorreta.

Considerando a *Tabela 13*, os erros mais cometidos pelo Grupo Bilíngue, além das frases 7 e 15, se referem ao julgamento das frases 13 (22%) e 18 (33%), as duas frases não apresentavam incorreções, mas tais participantes as julgaram como incorreta.

Tabela 14 - Tipos de Erros recorrentes no Julgamento Gramatical em língua portuguesa - **Grupo Não Bilíngue**

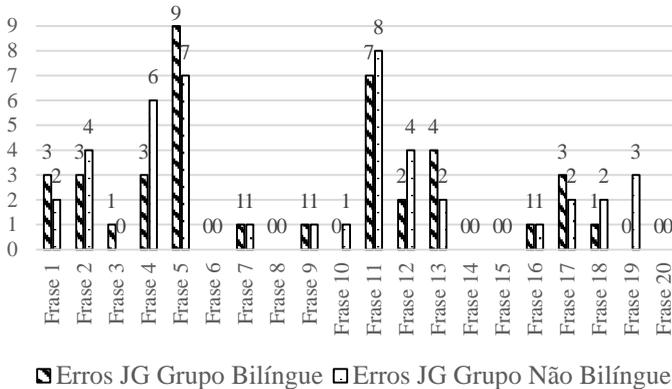
Frases do Subteste JG LP Grupo Não Bilíngue	Nº de Ocorrências	Julgamento feito pelos participantes
1. A mulher está bonito. (IM)	1	Julgou como correta.
2. As flores são brancas.	0	Todos acertaram.
3. Escola gosto eu da. (IO)	0	Todos acertaram.
4. Ela compramos um sapato. (IM)	7	Julgaram como correta.
5. Maria gosta de sorvete.	0	Todos acertaram.
6. Papai saiu para trabalhar.	0	Todos acertaram.
7. Meus azuis são olhos. (IO)	6	Julgaram como correta.

8. Ontem eu comi churrasco.	2	Julgaram como incorreta.
9. A fruta são saudáveis. (IM)	6	Julgaram como correta.
10. É professora minha legal. (IO)	3	Julgaram como correta.
11. João tem dezoito anos.	1	Julgou como incorreta.
12. Eu <i>tablet</i> no escrevo. (IO)	5	Julgaram como correta.
13. Ele gosta de assistir o futebol.	0	Todos acertaram.
14. O gatinho é pequeno.	0	Todos acertaram.
15. Meu irmã bebeu o leite. (IM)	4	Julgaram como correta.
16. Os meninos estão brincando.	0	Todos acertaram.
17. Foi de ela carro. (IO)	0	Todos acertaram.
18. Este bebê está dormindo.	1	Julgou como incorreta.
19. Nós comi uma maçã. (IM)	7	Julgaram como correta.
20. Eu gosto de ler.	0	Todos acertaram.

Conforme a *Tabela 14*, os erros mais cometidos pelo Grupo Não Bilíngue, além das frases 7 e 15, se referem ao julgamento das frases: 4 (78%); 9 (67%); 10 (33%); 12 (55%) e 19 (78%).

O *Gráfico 3*, a seguir, apresenta os erros e acertos cometidos em comum por grupo.

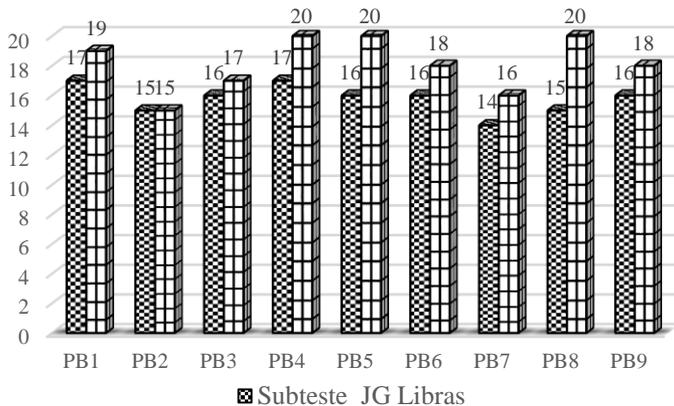
Gráfico 3 - Erros em comuns entre os **Grupos Bilíngue e Não Bilíngue** - Subteste JG



Pode-se visualizar no *Gráfico 3* que os erros em comuns cometidos pelos dois grupos se referem ordenação da frase (Frases 7 - Meus azuis são olhos) e concordância pronominal (Frases 15 - Meu irmã bebeu o leite). Em ambos grupos 67% julgaram a frase 7 como correta. A frase 15 foi julgada como correta por 33% dos participantes do Grupo Bilíngue e por 44% do Grupo Não Bilíngue.

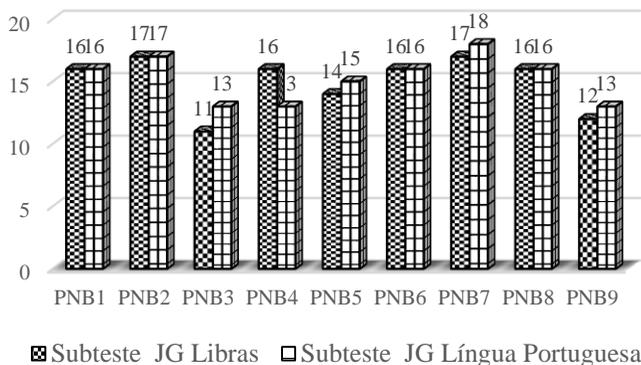
O desempenho por participantes no subteste JG, pode ser visualizado nos *Gráficos 4 e 5*, a seguir.

Gráfico 4 - Desempenho por Participantes no Subteste JG - Grupo **Bilíngue**



O Gráfico 4 mostra um fato interessante, o Grupo Bilíngue, de modo geral, demonstrou um desempenho melhor na tarefa de julgamento gramatical em língua portuguesa do que em libras, o que pode estar associado à questão da Libras no currículo escolar.

Gráfico 5 - Desempenho por Participantes no Subteste JG - Grupo **Não Bilíngue**



O *Gráfico 5* mostra que diferente do Grupo Bilíngue o Grupo Não Bilíngue apresentou um resultado paralelo quando comparado o desempenho da tarefa de julgamento gramatical entre as duas línguas. Contudo, a pontuação em ambas línguas foi menor que no Grupo Bilíngue, evidenciando menor êxito na tarefa de modo geral.

O subteste 2 consiste na correção gramatical (CG) de 10 frases. No subteste em libras o participante responde em libras sinalizada, sendo sua resposta gravada em vídeo e no subteste em português o participante responde por meio da escrita da língua portuguesa na folha de resposta correspondente.

Os *Gráficos 6 e 7* apresentam os resultados do subteste 2, correção gramatical dos Grupos Bilíngue e Não Bilíngue respectivamente.

Gráfico 6 - Resultado Subteste 2 Correção Gramatical CG - Grupo Bilíngue

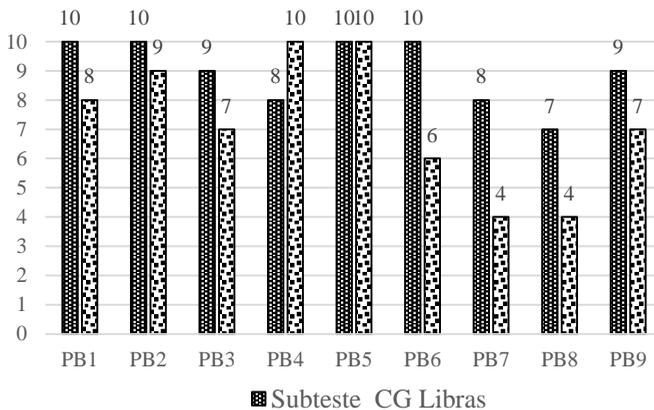
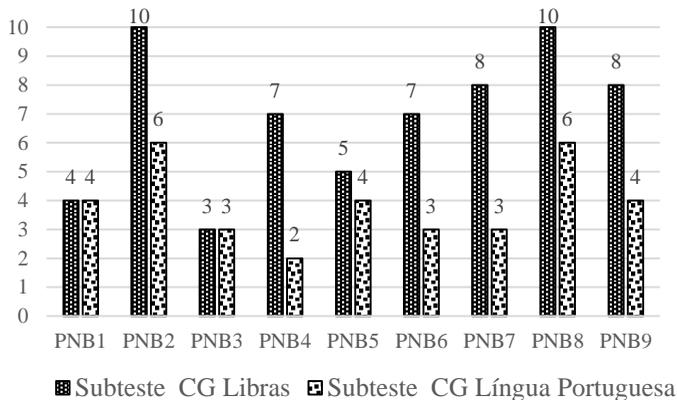


Gráfico 7 - Resultado Subteste 2 Correção Gramatical CG - Grupo Não Bilíngue



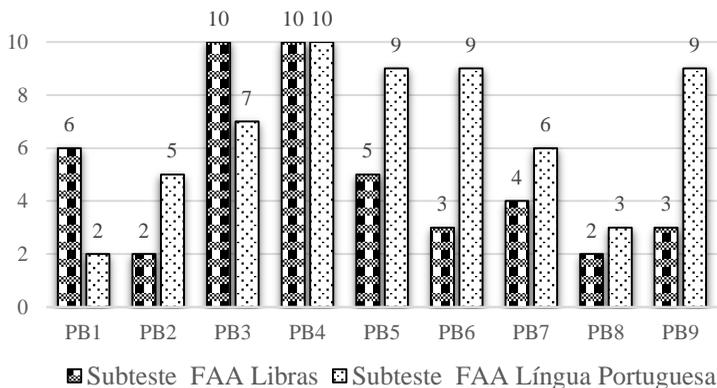
Analisando os dois gráficos (6 e 7) verifica-se que nesse subteste o Grupo Bilíngue apresentou diferença acentuada quando comparado ao Grupo Não Bilíngue com uma média de 9 e 7,2 pontos comparadas com a média de 7,1 e 4,2 pontos para o grupo não bilíngue. Diferentemente da tarefa 1, julgamento gramatical, a tarefa 2, correção gramatical, apresentou resultados melhores em libras do que em língua portuguesa nos dois grupos.

O subteste 3 é uma atividade de correção de frases agramaticais e asemânticas (FAA), onde o participante deve corrigir apenas a gramática, o sentido da frase deve permanecer como foi apresentado.

Esta tarefa provocou bastante expressões de estranheza nos participantes, principalmente em libras. Vários iniciaram a correção gramatical sem corrigir o sentido conforme foi explicado, porém logo em seguida, automaticamente, passavam a corrigir também o sentido da frase se esquecendo da regra de só corrigir a agramaticalidade da frase. A média de acertos nesse subteste na versão em libras foi de 5 pontos para os dois grupos, na versão em língua portuguesa a média de acertos para o Grupo Bilíngue foi de 7 pontos e para o Grupo Não Bilíngue foi de 2 pontos, e um coeficiente de variação de 56% entre os grupos

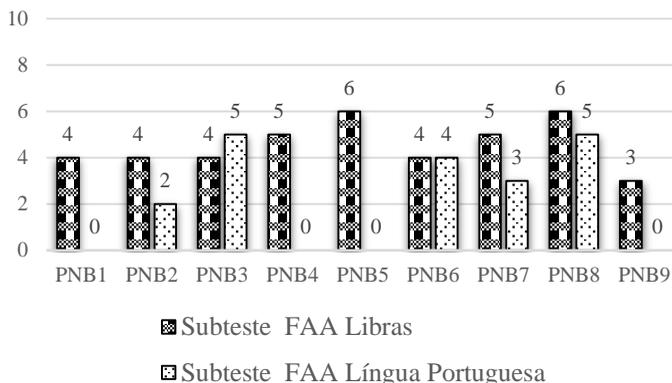
Os Gráficos 8 e 9 apresentam os resultados desse subteste, por participantes dos grupos Bilíngue e Não Bilíngue, respectivamente.

Gráfico 8 - Resultado Subteste 3 Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas FAA - **Grupo Bilíngue**



Os resultados apresentados pelo Grupo Bilíngue (gráfico 8), é bastante variável numa visão intra-grupo, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa. É notório que dois participantes atingiram pontuação máxima na versão em Libras (PB3 e PB4), ambos assistem vídeos em Libras de 1 a 3 vezes por semana e comunicam-se em libras com algum familiar. Na versão em Língua Portuguesa, o único participante a alcançar a pontuação máxima foi PB4 e se caracteriza como o participante mais jovem (15 anos de idade).

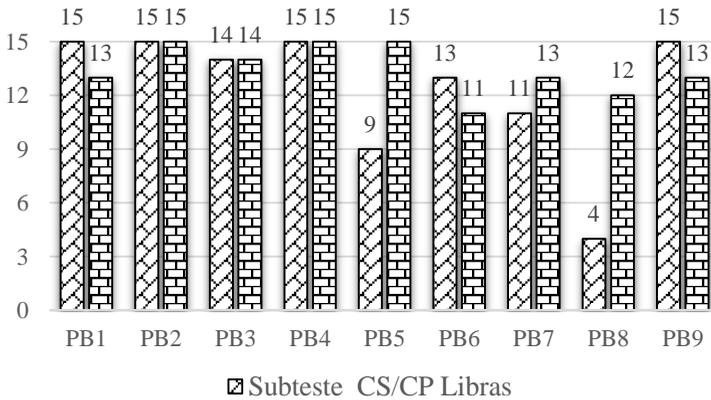
Gráfico 9 - Resultado Subteste 3 Correção Gramatical de Frases Agramaticais e Assemânticas FAA - **Grupo Não Bilíngue**



O Grupo Não Bilíngue (gráfico 9), apresentou baixo rendimento no teste, a pontuação máxima alcançada, em Libras, foi de 6 pontos e em Português foi de 5 pontos. Metade dos participantes não obtiveram nenhum ponto na versão em Língua Portuguesa. Analisando os dois Grupos verifica-se diferenças de êxito bastantes significativas.

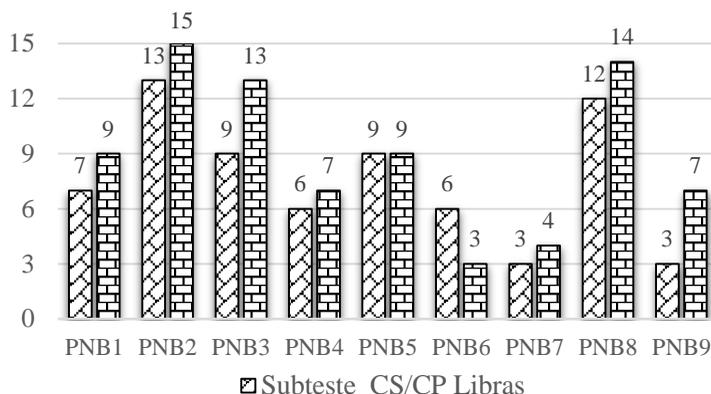
O subteste 4 é uma atividade de classificação de sinais/palavras nas seguintes categorias: adjetivo; substantivo e verbo e aplicado conforme explicado na seção 3.31. A seguir os *Gráficos 10 e 11* exibem os resultados por participantes.

Gráfico 10 - Resultado Subteste 4 Categorização de Sinais (CS) / Palavras (CP) - Grupo Bilíngue



É possível verificar no *Gráfico 10* que, de modo geral, grande parte dos participantes do Grupo Bilíngue obtiveram êxito na tarefa em ambas línguas. Os participantes mais velhos (18 e 19 anos) foram os que obtiveram menor pontuação.

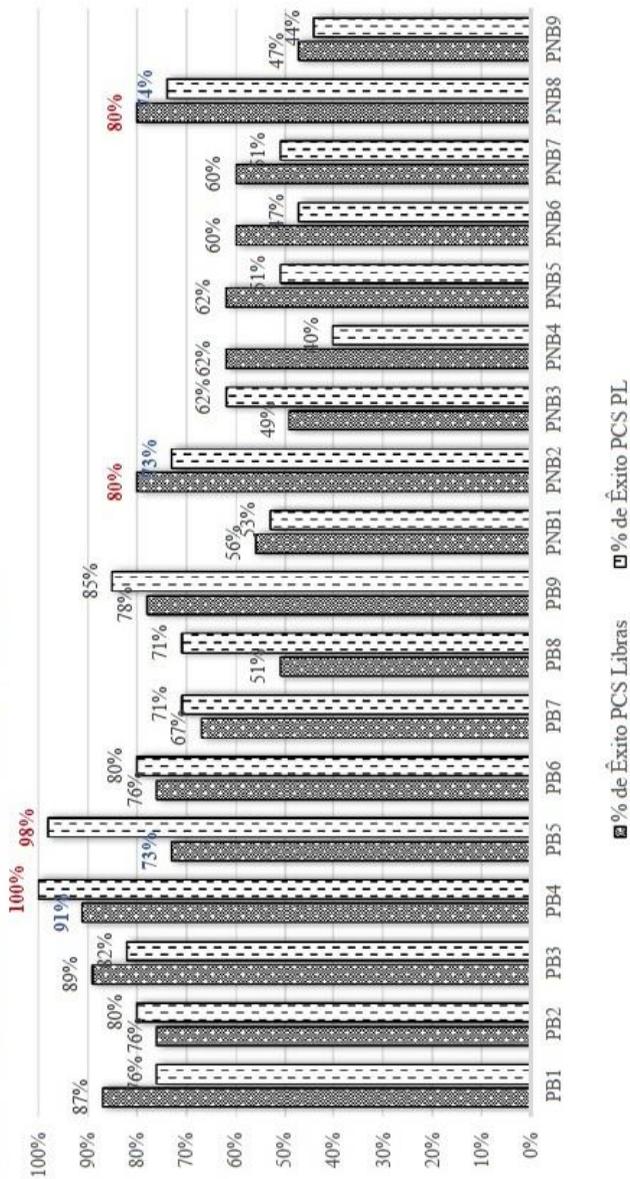
Gráfico 11 - Resultado Subteste 4 Categorização de Sinais (CS) / Palavras (CP) - Grupo Não Bilíngue



Analisando o *Gráfico 11* verifica-se que não há a mesma uniformidade de pontuações em comparação com o Grupo Bilíngue. O Grupo Não Bilíngue, além de apresentar ampla variação de pontuações entre seus participantes e ambas línguas, demonstra também, numa visão geral, um desempenho inferior ao Grupo Bilíngue.

O *Gráfico 12* apresenta o desempenho por participante em todas as tarefas da Prova de Consciência Sintática em Libras e Língua Portuguesa.

Gráfico 12 - Desempenho Geral por participantes - PCS Libras e LP



■ % de Êxito PCS Libras ▨ % de Êxito PCS PL

Anisando o *Gráfico 12*, pode-se constatar que nenhum dos participantes obtiveram 100% de êxito nas duas línguas; no Grupo Bilíngue os participantes PB4 e PB5, aproximaram-se do êxito máximo, o primeiro obteve 91% de êxito em libras e 100% em língua portuguesa, e o outro 73% em libras e 98% em língua portuguesa. No Grupo Não Bilíngue os participantes PNB2 e PNB8 alcançaram percentagem de pontuação mais alta de seu grupo, os dois obtiveram 80% de êxito em libras, em língua portuguesa obtiveram, respectivamente, 73% e 74%.

As diferenças observadas entre os dois grupos evidenciam que os Surdos provenientes de uma educação escolar vivenciada em ambiente bilíngue (Libras/Português) tendem a compreender melhor o que leem na escrita da língua portuguesa e o discurso que assistem sinalizado em libras do que aqueles que não vivenciaram a educação escolar nesse ambiente.

Outra observação importante é que a partir do desempenho de PB4 de 15 anos de idade, percebe-se que Surdos dessa idade corresponderia a uma geração bilíngue e bicultural se houvesse mais escolas com ambientes bilíngues (libras/português) ou que os Surdos fossem encaminhados a essas escolas desde os primeiros anos da educação infantil.

Sugere-se também que os resultados mostram que uma língua ajuda a outra; o ambiente linguístico onde ocorre a educação é importantíssimo para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural de pessoas bilíngues da mesma forma que os estudos de Chamberlain; Morford & Mayberry (2000) e ainda que o debate sobre o bilinguismo brasileiro é urgente.

4.2.2. Testes de Compreensão

O Teste de Compreensão do Discurso (TCD) em libras foi realizado logo após a Prova de Consciência Sintática em libras. Os participantes assistiram o videotexto e registraram suas respostas na folha de resposta correspondente. Da mesma forma o Teste de Compreensão Leitora (TCL) em língua portuguesa foi realizado logo após a Prova de Consciência Sintática em língua portuguesa. O tempo médio de realização dos testes de compreensão foram de 15 a 20 minutos, tanto em libras como em português. O teste de compreensão do discurso em Libras,

incluiu um videotexto e suas perguntas de interpretação, também dispostas em vídeo, com duração de 9 minutos total.

Cada teste apresentou 4 perguntas (conforme descrito na seção 3.3.1.), as *Tabelas 15 e 16* apresentam a média e o êxito de cada Grupo.

Tabela 15 - Média de pontos e percentagem de Êxito nos Testes de Compreensão do Discurso em Libras (TCD) e Leitora em Língua Portuguesa (TCL LP) - **Grupo Bilíngue**

Grupo Bilíngue	Possibilidade Máxima de Êxito	Média	c.v.	% de Êxito
TCD Libras	4	3	20	75%
TCL LP	4	2	50	50%

Tabela 16 - Média de pontos e percentagem de Êxito nos Testes de Compreensão do Discurso em Libras (TCD) e Leitora em Língua Portuguesa (TCL LP) - **Grupo Não Bilíngue**

Grupo Não Bilíngue	Possibilidade Máxima de Êxito	Média	c.v.	% de Êxito
TCD Libras	4	2	50	50%
TCL LP	4	1	25	25%

Conforme as *Tabelas 15 e 16* apresentadas, o Grupo Bilíngue obteve média de acertos de 3 pontos para o TCD em libras e 2 pontos para o TCL em língua portuguesa. O Grupo Não Bilíngue, como era esperado, obteve média menor para ambas as línguas, 2 pontos para o TCD em libras e 1 ponto para o TCL em língua portuguesa. As *Tabelas 17 e 18* detalham esses resultados:

Tabela 17 - Detalhamento das Ocorrências no Teste de Compreensão do Discurso em Libras (TCD) em ambos grupos.

TCD Libras	Ocorrências Grupo Bilíngue	Ocorrências Grupo Não Bilíngue
Questão 1 - Entender o sentido geral de um texto.	Todos responderam corretamente.	Dentre os 9 participantes <u>4 responderam incorretamente</u> PNB3 (A); PNB6 (C); PNB7 e PNB9 (D).
Questão 2 - Refletir sobre o conteúdo de um texto e avaliá-lo.	Apenas um participante respondeu corretamente (PB5), dentre os <u>8</u> restantes 6 responderam que a alternativa correta seria (D) e 2 responderam que seria a alternativa (B) a correta.	Dois participantes responderam corretamente, PNB1 e PNB3. Dos <u>7</u> restantes, 6 responderam que seria a alternativa (B) e um respondeu a alternativa (C).
Questão 3 - Acessar a informação e localizá-la.	Todos responderam corretamente.	Apenas um participante respondeu incorretamente (PNB4) de forma insuficiente, pois repetiu o início da pergunta.
Questão 4 - Desenvolver uma interpretação.	Dentre 9, apenas <u>2</u> participantes responderam incorretamente (PB4 e PB6).	Dentre 9 participantes, <u>4</u> responderam incorretamente (PNB1, PNB2, PNB6 e PNB9).

Considerando as informações da tabela 17, evidencia-se que: (1) A maior parte do Grupo Não Bilíngue não conseguiu identificar o objetivo principal do discurso sinalizado em Libras, enquanto que no Grupo Bilíngue todos os participantes conseguiram; (2) A questão 2 foi a questão com maior número de ocorrência de erros dentro dos dois grupos. Fato

que demonstra a falta de habilidade em identificar o objetivo persuasivo de uma frase, ou seja, o de convencer o interlocutor de que não é perigoso doar sangue pois, “os instrumentos são esterilizados e usados uma única vez”; (3) Os dois grupos apresentaram habilidade para localizar uma informação explicitamente formulada; e, (4) Alguns, principalmente do Grupo Não Bilíngue, ainda não desenvolveram a habilidade de aplicar uma série de critérios fornecidos pelo discurso quando questionado.

Tabela 18 - Detalhamento das Ocorrências no Teste de Compreensão Leitora em Língua Portuguesa (TCL) em ambos grupos.

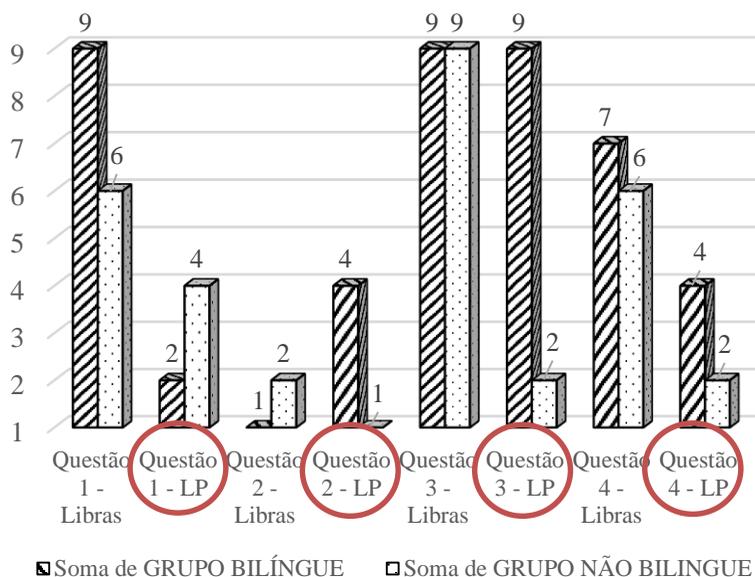
TCL Língua Portuguesa	Ocorrências Grupo Bilíngue	Ocorrências Grupo Não Bilíngue
Questão 1 - Entender o sentido geral de um texto.	Apenas 2 participantes responderam corretamente (PB3 e PB4). Entre os <u>7</u> restantes: PB1, PB6 e PB7 escolheram a alternativa (C); PB2, PB8 e PB9 escolheram a alternativa (B) e PB5 (D).	Dentre os 9 participantes <u>5</u> responderam incorretamente PNB2 e PNB6 (C); PNB4 e PNB9 (B) e PNB5 (D).
Questão 2 - Localizar a informação.	Dentre 9 participantes, <u>5</u> responderam incorretamente: Alternativa (A) PB1, PB7, PB8 e PB9. Alternativa (D) PB5.	Dois participantes responderam corretamente, PNB1 e PNB4. Dos <u>7</u> restantes, 5 responderam que seria a alternativa (D) e PNB2 e PNB6 a alternativa (A).

<p>Questão 3 - Acessar a informação e localizá-la.</p>	<p>Todos responderam corretamente.</p>	<p>Apenas 3 participantes responderam corretamente: PNB5, PNB8 e PNB9. Os <u>6</u> demais responderam de forma que indica uma compreensão errada do texto. Como por exemplo "Deve-se escovar como se segura uma caneta" (PNB7). "Não escovar com muita força" (PNB4). "Não pode esquecer" (PNB1, PNB2 e PNB3).</p>
<p>Questão 4 - Refletir sobre a forma de um texto e avaliá-lo.</p>	<p>Dentre 9 participantes, <u>5</u> responderam incorretamente: Alternativa (B) PB3, PB6 e PB8; Alternativa (C) PB5 e PB7.</p>	<p>Dentre 9 participantes <u>7</u> responderam incorretamente: Alternativa (D), PNB1, PNB3, PNB8 e PNB9; Alternativa (B) PNB2 e PNB4; Alternativa (C) PNB7.</p>

Analisando os dados da *Tabela 18* verificou-se que: (1) No teste de compreensão da leitura da língua portuguesa, os dois grupos não apresentaram a habilidade de identificar a ideia principal do texto lido. O Grupo Bilíngue se saiu melhor no Teste de Compreensão do Discurso em Libras; (2) Os dois grupos tiveram dificuldade para localizar uma correspondência sinônima de acordo com texto lido. No entanto, o Grupo Bilíngue ainda se saiu melhor que o Não Bilíngue; (3) Mais da metade do Grupo Não Bilíngue respondeu a questão 3 de forma que indica que não compreenderam o que foi lido, enquanto que no Grupo Bilíngue todos demonstraram compreender a questão; e, (4) Outra habilidade que os participantes dos dois grupos demonstraram carecer é a de identificar o objetivo de uma analogia como a que foi feita no texto. Apesar disso, o Grupo Bilíngue ainda se saiu melhor que o Não Bilíngue.

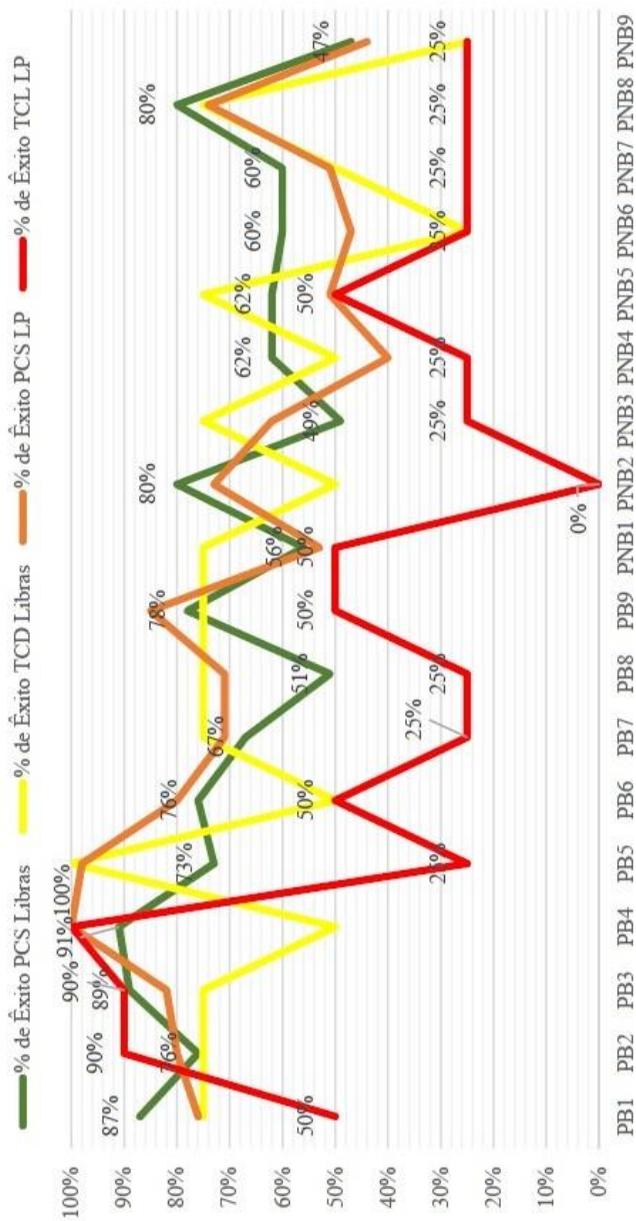
A seguir o *Gráfico 13* representa visualmente as informações das *Tabelas 17 e 18*.

Gráfico 13 - Resultados dos Testes de Compreensão por grupos e questões dos 9 participantes dos dois grupos.



Analisando o *Gráfico 13*, verifica-se grande disparidade entre os dois grupos quanto a compreensão do discurso em Libras na questão que possui o objetivo de demonstrar a compreensão do sentido geral do texto, questão 1, o Grupo Bilíngue mostrou melhor desempenho, tanto nessa questão como nas questões 3 e 4. Quanto à compreensão leitora em língua portuguesa o destaque se dá para a questão 3, que objetiva verificar a habilidade de acessar a informação e localizá-la no texto, o Grupo Bilíngue obteve 100% de êxito enquanto o Grupo Não Bilíngue obteve apenas 22%. Ainda, quanto a leitura em língua portuguesa, ambos grupos não obtiveram êxito nas questões que tinham como objetivo verificar a compreensão do sentido geral do texto, habilidade de localizar informações e identificar o significado de uma analogia. Esse resultado sugere que a baixa proficiência em leitura dos Surdos advém do baixo vocabulário, pois houve inúmeras perguntas do tipo: “Qual o sinal dessa palavra? ”, e também da falta de ensino de estratégias de leitura tanto em língua de sinais como em língua portuguesa. A seguir a exposição geral dos instrumentos utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa, *Gráfico 14*:

Gráfico 14 - Resultado geral da aplicação dos instrumentos de coleta e geração de dados



O *Gráfico 14* ilustra como a consciência sintática em libras se correlaciona a consciência sintática em língua portuguesa, contudo a compreensão leitora em língua portuguesa demonstra tendência de insucesso partindo dos participantes do Grupo Bilíngue para os participantes do Grupo Não Bilíngue, o que sugere correlação direta com o ambiente linguístico e cultural de aprendizagem.

Contudo, é preciso pensar, também, na abordagem de ensino de leitura a que os participantes tiveram acesso: mais focada no nível literal, provavelmente, não promovendo tanto os níveis interpretativo e crítico de leitura, tanto no Grupo Bilíngue quanto no Grupo Não Bilíngue. Isso parece demonstrar que a abordagem de ensino ser bilíngue não é suficiente. A abordagem de ensino da segunda língua (especialmente a abordagem de ensino da leitura) é tão importante quanto ela.

Continuando a análise do *Gráfico 14*, quanto aos resultados do Grupo Bilíngue na compreensão leitora da língua portuguesa, os quais não são, ainda, totalmente satisfatórios, sugere-se a hipótese que esses resultados sejam em decorrência da brusca mudança de ambiente linguístico ao finalizarem o último ano das séries iniciais do ensino fundamental, 4ª série ou 5º ano, pois se trata de uma segunda língua, logo, poderiam ter mais êxito com a continuidade de seus estudos em ambiente linguístico e cultural bilíngue (Libras – Português) durante todo o ensino fundamental de 9 anos.

4.3. ANÁLISE DAS HIPÓTESES DA PESQUISA

4.3.1. Hipótese 1- Interlocução em língua de sinais e trocas culturais.

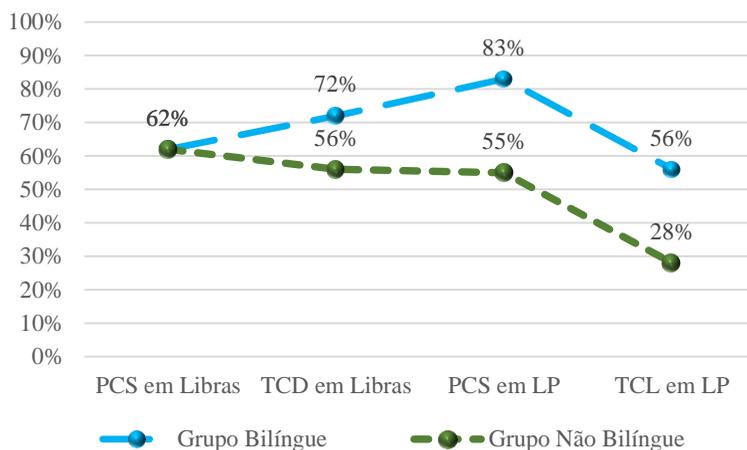
1. Surdos em grupos de surdos que utilizam a língua de sinais na escola e partilham sua cultura surda com outros membros da comunidade escolar (professores bilíngues, funcionários aprendizes de Língua de Sinais, professores Surdos, colegas ouvintes aprendizes de Língua de Sinais) tendem a compreender melhor o que leem em língua portuguesa, ao serem comparados com Surdos que na escola não estão acompanhados de seus pares culturais e possuem como interlocutor somente o Interprete de Libras.

A hipótese 1, aqui denominada de “Hipótese da Interlocução em Língua de Sinais e Trocas Culturais” é baseada na teoria dos Estudos Culturais que enfatiza toda prática social possui uma dimensão social já que toda prática social depende de significados e com eles está estreitamente associada. No presente estudo, o ato de ler e compreender se constitui como uma prática social e consequentemente está relacionada as culturas que fazem parte do ambiente escolar.

Moreira e Candau (2003) afirmam que a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, constitutivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento. Neste sentido, a escola que possui um ambiente bilíngue (Libras/Português) e intercultural é o espaço onde os Surdos no encontro com outros Surdos e Ouvintes Bilíngues poderão se socializar e ser preparados para serem sujeitos e não sujeitados de suas condições de existência.

Os resultados gerados pela aplicação dos instrumentos (Prova de Consciência Sintática em Libras (adaptado de CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006); Teste de Compreensão do discurso em Libras (adaptado do PISA, 2009); Prova de Consciência Sintática em Língua Portuguesa (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2006) e Teste de Compreensão Leitora em Língua Portuguesa (adaptado do PISA, 2009)) confirmam essa hipótese, pois o Grupo Bilíngue alcançou melhores percentuais em todos os testes conforme o *Gráfico 15* a seguir.

Gráfico 15 - Resultados da aplicação dos Instrumentos de coleta e geração de dados por grupo



Importante observar que a pontuação na Prova Consciência Sintática ambos grupos tiveram os mesmos percentuais (62% de êxito), o Grupo Bilíngue obteve ainda melhor rendimento no teste de compreensão do discurso em Libras (76% de êxito), enquanto o Grupo Não Bilíngue obteve uma queda de rendimento (56% de êxito). O Grupo Bilíngue mais uma vez apresenta um aumento na sua pontuação que passa para 83% de êxito na prova de consciência sintática em língua portuguesa e o grupo não bilíngue segue em queda com 55% de êxito na referida prova. No teste de compreensão leitora em língua portuguesa ambos tiveram queda de pontuação, o Grupo Bilíngue apresentou 56% de êxito e o Grupo Não Bilíngue 28%.

4.3.2. Hipótese 2 – Proficiência e desempenho bilíngue e bimodal

2. Quanto mais proficientes em Libras, Surdos tendem a alcançar melhores resultados no desempenho do nível de compreensão da leitura da língua portuguesa.

Para averiguar se a predição feita na hipótese da “Proficiência e desempenho bilíngue e bimodal” estaria correta analisou-se os resultados dos instrumentos de coleta e geração de dados relacionando-os também ao perfil de cada participante. A seguir o *Gráfico 16* expõe a tendência de êxito existente entre proficiência em libras e bom desempenho na compreensão leitora do português.

Os resultados evidenciados no *Gráfico 16*, demonstram que a habilidade para leitura compreensiva da língua portuguesa está prevista quando se tem nível satisfatório de proficiência em libras, porém constatou-se ainda que para um bom desempenho na compreensão leitora uma combinação de exposição a textos impressos é também um preditor importante, assim como apontou os estudos de Chamberlain e Mayberry (2008).

É possível visualizar no *Gráfico 16* que o participante do Grupo Bilíngue (PB5) apresentou um desempenho controverso, ou seja, seu percentual de proficiência em libras chegou a 85%, mas seu êxito no teste de compreensão leitora foi de 25%, contudo na prova de compreensão sintática em língua portuguesa obteve 98% de êxito. Analisando o perfil do participante *Tabela 3*, verificou-se que o mesmo raramente assiste vídeos em libras, seu gosto pela leitura do português é razoável, o material impresso que citou ter contato é o jornal.

Observando-se a linha de tendência no mesmo gráfico é possível verificar a descida no rendimento da compreensão leitora da língua portuguesa em direção ao Grupo Não Bilíngue, o que torna a hipótese verdadeira, porém destaca-se que não se trata de considerar a língua de sinais como um único preditor que irá prever a leitura compreensiva, mas sim de um preditor imprescindível, o que corrobora o relato das pesquisadoras Chamberlain e Mayberry (2008), que em seus estudos, após controlar o preditor ‘efeitos da exposição a textos impressos’ verificaram que a habilidade de leitura foi prevista exclusivamente por proficiência sintática em língua de sinais.

Outro ponto importante, observado pelas pesquisadoras é que quanto maior a exposição à língua por meio da escrita maior também é a proficiência em língua de sinais (a partir dos dados coletados nos testes de compreensão do discurso e julgamentos metalinguísticos da sintaxe da língua de sinais). Tal observação também foi verificada no presente estudo após a análise dos perfis dos participantes do Grupo Bilíngue conforme *Tabela 19*.

Contudo, a hipótese 2, no tipo de estudo realizado não pôde ser devidamente fundamentada, pelo fato de que ao que tudo indica o tipo de abordagem de ensino de leitura em língua portuguesa nas escolas possui influencia no desempenho dos participantes e no presente estudo não se considerou o tipo de abordagem de ensino de libras e de língua portuguesa como variáveis.

Tabela 19 - Relação entre proficiência em libras e exposição a língua por meio da escrita.

Participantes	Perfil quanto a exposição a língua por meio da escrita	% de êxito na Proficiência em Libras
PB1	Leu pelo menos um livro em 2015.	81%
PB2	Tem contato com livros e revistas em casa.	76%
PB3	Tem contato com livros e revistas em casa.	82%
PB4	Tem contato com livros e revistas em casa.	71%
PB5	Tem contato com jornais em casa	87%
PB6	As vezes tem acesso ao jornal em casa.	63%
PB7	Leu pelo menos um livro em 2015 e tem contato com livros e revistas em casa.	71%
PB8	As vezes tem acesso a revistas casa.	63%
PB9	Leu pelo menos um livro em 2015 e tem contato com livros e revistas em casa.	77%

Apesar de parecer contraditório, as pesquisadoras explicam que ao ponderar sobre a natureza desta relação de reciprocidade, é importante considerar três fatos: 1) os surdos sinalizantes vivem e trabalham imersos em um ambiente onde sua língua de leitura é a oral e não a língua de sinais; 2) a relação recíproca entre a exposição à escrita por meio de material impresso e a compreensão leitora tem sido bem documentada e

reflete o fato de que a aprendizagem de vocabulário ocorre bastante por meio da escrita em material impresso; 3) a relação recíproca entre a língua de sinais e a exposição a escrita está de acordo com pesquisas que demonstram que a exposição à escrita reforça uma série de habilidades cognitivas, incluindo o desempenho em matemática e raciocínio analógico não-verbal.

4.3.3. Hipótese 3 – A construção de significado do texto por Surdos de contexto educacional bilíngue é dada por processos interativos de processamento textual.

3. Surdos de contextos de aprendizagem não bilíngue, com o intuito de construir significado do texto em língua portuguesa, tendem a empregar o processo de identificação analisando a forma das palavras, devido ao seu vocabulário insuficiente. Enquanto Surdos de contextos de aprendizagem bilíngue tendem a empregar tanto os processos de identificação quanto de interpretação.

A hipótese 3 - parte da pergunta 2 que norteio o presente estudo: Será que Surdos, por serem leitores da língua portuguesa como segunda língua, assim como leitores de língua estrangeira, tendem a prestar maior atenção aos processos de identificação, ou seja, se interessar mais pela forma (aspectos sintáticos e lexicais) do que pelo conteúdo do texto? Ou seguem processos de interpretação e desse modo, procuraram adivinhar o significado do texto baseando-se apenas em seu conhecimento prévio?

Em língua estrangeira, o desenvolvimento de habilidades como compreensão das palavras, das frases e do discurso, requer um certo domínio do vocabulário e da estrutura gramatical básica dessa língua. Torna-se necessário, portanto, que o leitor atinja um limiar de proficiência linguística para que ele consiga ler textos em língua estrangeira, que no caso dos Surdos seria na língua portuguesa.

O processamento textual envolve uma variedade de processos. Os processos que utilizam a informação visual que está impressa no texto são chamados de processos de baixo nível (*low-level processes*) - a metáfora 'baixo nível' refere-se à utilização da informação da base do texto: palavras e frases. Os processos que empregam o conhecimento de mundo

e as experiências do leitor são conhecidos como processos de alto nível (*high-level processes*) - a metáfora ‘alto nível’ referindo-se ao uso dos conceitos de ordem mental mais elevada.

Os subprocessos do processamento textual podem ser agrupados em quatro níveis, mais ou menos correspondentes às unidades do texto - a palavra, a frase, os conceitos e o texto.

Há dois processos fundamentais para a identificação e o reconhecimento de palavras durante a leitura - processo de decodificação e acesso lexical. O processo de decodificação refere-se à assimilação da informação visual necessária à identificação da palavra. Esse processo envolve operações perceptivas que dão ao insumo visual (*input stimulus*) um formato compatível com o formato do conceito da palavra no léxico.

Acesso lexical refere-se aos processos que localizam as palavras e seus significados dentro do léxico. O leitor emprega os processos ao nível da frase para representar o significado de sua estrutura de superfície. Como todo texto é escrito em um contexto, seu significado pode ultrapassar sua representação linguística. Torna-se necessário, então, que o leitor faça inferências para poder integrar as várias partes do texto. O leitor deve, portanto, também ser capaz de acessar e organizar o conhecimento conceitual apropriado, o que depende de uma variedade de processos e de conhecimentos semânticos.

O leitor Surdo que tem a língua portuguesa como segunda língua e segunda modalidade, possui características especiais que acabam por imprimir diferenças na sua interação com o texto e podem, assim, causar problemas para a sua compreensão. Esse leitor Surdo é produto de uma outra cultura, a Cultura Surda, com valores, conceitos, moral e costumes diferentes, o que gera uma outra visão acerca do conceito de leitura, de como é ensinada e efetuada e de com qual finalidade é empregada.

Para verificar o valor da hipótese 3 ‘A construção de significado do texto por Surdos de contexto educacional bilíngue é dada por processos interativos de processamento textual’, analisou-se os resultados dos testes de compreensão leitora em língua portuguesa. O que se verificou é que ambos grupos tendem a prestar maior atenção aos processos de identificação, ou seja, se interessar mais pela forma (aspectos sintáticos e lexicais) pois, de acordo com as respostas dadas pelos participantes constatou-se que:

- Os dois grupos não apresentaram a habilidade de identificar a ideia principal do texto lido;

- O Grupo Bilíngue se saiu melhor no Teste de Compreensão do Discurso em Libras do que em Português;
- Ambos grupos também não demonstraram habilidade para localizar uma correspondência sinônima de acordo com texto lido;
- Os dois grupos não demonstraram habilidade em identificar o objetivo persuasivo de uma frase;
- 67% dos participantes do Grupo Não Bilíngue responderam de forma que indica uma compreensão errada do texto;
- E uma outra habilidade que os participantes dos dois grupos demonstraram carecer é a de identificar o objetivo de uma analogia como a que foi feita no texto aplicado.

Neste sentido a hipótese de que a construção de significado do texto por Surdos de contexto educacional bilíngue é dada por processos interativos de processamento textual, não pôde ser confirmada. Para que processos interativos de processamento textual possam ocorrer, faz-se necessário que o leitor Surdo desenvolva as habilidades de compreensão das palavras da língua portuguesa a fim de que possa não apenas conhecer as palavras do texto, mas também acessar significados contextualmente relevantes para essas palavras, relacionando-as a outros conceitos exigidos pelo contexto. Bittencourt et. al. (2015) esclarece que:

A rapidez com que os sujeitos leem palavras frequentes como “gato”, e a dificuldade com que leem as menos frequentes, como “inconstitucionalissimamente”, são fatores que contribuem para a qualidade da compreensão leitora. Dedicar mais tempo à “decodificação” das palavras desvia a atenção do leitor para o significado delas. (BITTENCOURT et. al. (2015, p.15).

Se uma palavra é desconhecida, não somente ela própria não pode ser prevista, mas também as próximas não poderão ser antecipadas. Se o leitor não conhece o significado de um termo importante para composição da cena mental e não consegue tecer um sentido que lhe ative o

conhecimento prévio, não será capaz de levantar expectativas e não conseguirá prever o que virá a seguir. Sem a compreensão de um número significativo de palavras / sinais que permita a elaboração do sentido mesmo que delineado em linhas gerais todo o processo de leitura se desconfigura.

Entretanto para que o leitor Surdo desenvolva tais habilidades é necessário que antes de tudo tenham respostas para as seguintes questões: Por que ler em português? E o que essa leitura irá lhe proporcionar? Após obter a resposta para essas questões os Surdos poderão estar cientes do valor da leitura e assim buscar conhecimentos necessários para compreensão leitora.

Os dados gerados nesse estudo evidenciaram o quanto é necessário que a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua estejam inseridas na Base Nacional Comum Curricular (BNC) da Educação infantil ao Ensino Médio a fim de nortear os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes Surdos como parte do seu direito à Educação.

Apesar de serem poucas as Escolas Bilíngues (Libras-Português) existentes hoje no Brasil, as mesmas ainda não possuem um currículo bilíngue compartilhado. Deste modo, sugere-se, com base no documento preliminar do Ministério da Educação e Cultura – MEC, que uma base nacional comum inclua na Área de Linguagens o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e abranjam:

- Práticas de uso em diferentes modalidades (sinalizada e escrita visual e escrita da língua portuguesa) tanto expressiva como compreensiva e meios de dominá-las progressivamente;
- O reconhecimento das condições de produção das práticas de linguagens (quem, o quê, por quem, para quê, para quem, em que suporte, modo de circulação), materializadas na sinalização, na escrita visual – signwriting, nos textos escritos em língua portuguesa, nas linguagens artísticas e na cultura corporal do movimento;
- A reflexão sobre os usos das linguagens (tanto em Libras como em Língua Portuguesa) e os efeitos de sentido de diferentes recursos expressivos, levando em conta as características culturais e linguísticas do receptor e as condições de recepção e produção;

- A interação com o Outro, usando recursos comunicativos e expressivos nas diversas práticas sociais de modo crítico, autoral e criativo;
- Reconhecimento da dimensão poética e estética como constitutiva das linguagens, apreciando a cultura do povo Surdo, a arte e a língua como patrimônios e também valorizando a pluralidade de manifestações culturais (linguística, artística e corporal);
- O respeito às características individuais e sociais, às diferenças linguísticas, às diferenças de etnia, de classe social, de crenças, de gênero, de qualquer povo ou nação;
- A compreensão crítica entre tecnologias, culturas e sociedades;
- O envolvimento em debates coletivos em língua de sinais, sobre os interesses relativos à cidadania e à pluralidade, de modo a desenvolver, gradativamente, a atuação crítica nos processos de construção da realidade social;
- Reflexão e compreensão sobre a diversidade das culturas Surdas e Ouvintes brasileiras e estrangeiras, bem como suas relações de poder;
- A produção de conhecimento, dominando recursos de linguagem e meios de registros visuais dinâmicos que favoreçam o levantamento e a organização de dados das realidades humanas e o debate sobre essas realidades.

Seguindo com o objetivo de responder a questão 1 que norteia o presente estudo ‘Quais as diferenças existentes nos níveis de compreensão leitora entre Surdos provenientes de uma educação bilíngue e de uma educação não bilíngue?’ Verificou-se que para se compreender um texto há procedimentos específicos de seleção e de informação como:

- Observar títulos e subtítulos;
- Analisar ilustrações;
- Reconhecer os elementos importantes do texto;
- Reconhecer e sublinhar palavras-chave;
- Fazer intertextualidade;

- Tomar notas se achar necessário;
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- Estabelecer relação entre partes de um texto e;
- Localizar informações explícitas no texto.

Os resultados obtidos nos testes de compreensão do discurso em libras e compreensão leitora em língua portuguesa demonstraram que existe uma diferença de 16%⁸⁷ e 28% respectivamente, a princípio considerou-se tal diferença pouco expressiva, porém analisando as habilidades demonstradas pelos dois grupos, concluiu-se que o Grupo Bilíngue tem maior probabilidade de sucesso acadêmico e socialização no meio em que vive do que o Grupo Não Bilíngue.

No teste de compreensão do discurso em Libras as habilidades em identificar o objetivo principal do texto e localizar uma informação explicitamente formulada foi verificada apenas no Grupo Bilíngue; a habilidade de aplicar uma série de critérios fornecidos foi demonstrada por ambos grupos.

No teste de compreensão leitora em língua portuguesa, a habilidade de acessar a informação e localizá-la no texto, foi demonstrada apenas pelo Grupo Bilíngue. A habilidade de identificar a ideia principal do texto lido foi demonstrada por 22% do Grupo Bilíngue e 44% do Grupo Não Bilíngue; a habilidade para localizar uma correspondência sinônima de acordo com texto lido foi demonstrada por 44% do Grupo Bilíngue e 22 % do Grupo Não Bilíngue e a habilidade para identificar o objetivo de uma analogia como a que foi feita no texto foi verificada em 44% dos participantes do Grupo Bilíngue e em 22% do Grupo Não Bilíngue⁸⁸.

⁸⁷ O Grupo Bilíngue apresentou 72% de êxito no Teste de Compreensão do Discurso em Libras e 56% de êxito no Teste de Compreensão Leitora em Língua Portuguesa e o Grupo Não Bilíngue apresentou 56% de êxito no TCD em Libras e 28% de êxito no TCL em Língua Portuguesa.

⁸⁸ Dados nas *Tabelas 17 e 18*.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1. OS EIXOS DA PESQUISA

O que fez com que se chegasse até o presente capítulo foi sem dúvida as experiências vividas pela autora dessa Tese durante os estudos para saber se a compreensão leitora da língua portuguesa por Surdos sinalizantes da língua brasileira de sinais está relacionada positivamente com uma educação em ambiente linguístico bilíngue (Libras – Português) e intercultural.

Como pessoa Surda, é necessário deixar registrado aqui que este estudo de tese foi possível pela presença da língua de sinais no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Nesse Programa a Libras está presente desde o Edital de seleção à defesa da tese. Alguns percalços foram vividos devido, a poucas disciplinas que oferecessem embasamento teórico direcionado a realidade linguística dos Surdos brasileiros, às questões de língua (leituras acadêmicas em Português e Inglês), mas principalmente à falta de Professores Bilíngues (Libras/Português) e Profissionais Tradutores Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa para atender a demanda de Surdos na área.

Notório foi receber a sugestão, por alguns Docentes do programa, propondo que os pós-graduandos Surdos acompanhassem as aulas lendo os slides, enquanto não houvesse Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais, mas onde estaria a argumentação dialógica? Vale citar o conceito de argumentação dialógica apresentado por Boulter & Gilbert (1995, p.92) e comentado por Monteiro e Teixeira (2004).

Boulter & Gilbert (1995) definem a argumentação dialógica como sendo as atitudes do professor que incentivam e regulam o compartilhamento de ideias envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, a partir da confrontação de opiniões expostas por todos os envolvidos no trabalho em sala de aula. Essa ação docente evidencia o esforço do professor para comprometer os alunos com o processo de ensino-aprendizagem, mediando as concepções expostas em sala de aula e os conceitos

cientificamente aceitos. (MONTEIRO & TEIXEIRA, 2004, p.248).

E além de tudo nessa circunstância, estaria se reproduzindo o que acontece comumente na educação básica brasileira oferecida aos Surdos, a exclusão e a desigualdade no direito à informação e educação, pois, trata-se de uma situação onde os Surdos ficam em desvantagem absoluta perante seus colegas alunos ouvintes.

Foi preciso fazer “barulho” e vários protocolos de solicitação de contratação urgente de profissionais tradutores intérpretes de libras para que fosse possível, pelo ao menos, ter acesso às informações veiculadas em sala de aula.

Seguindo em frente com o apoio da Orientadora da Tese e da Coordenação do Programa o presente estudo foi realizado. Cabe ressaltar que a busca por sujeitos Surdos que já tivessem vivenciado suas primeiras etapas escolares num ambiente linguístico bilíngue e intercultural, foi bastante trabalhosa. O principal motivo é a raridade desses ambientes bilíngues em Libras e Português, grande parte dos Surdos que tiveram a língua de sinais da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental estavam imersos em ambiente onde a língua de sinais era tratada apenas como sinônimo de acessibilidade e não como fruto de políticas linguísticas, artefato cultural do Povo Surdo e língua reconhecidamente como meio legal de comunicação e natural das comunidades de pessoas Surdas do Brasil.

O ambiente de onde se selecionou os participantes do Grupo Bilíngue é um ambiente ainda em constituição, nele há pares Surdos, professores Surdos, profissionais bilíngues, porém necessita que todos os diálogos, monólogos, discursos, informações e ruídos fluam naturalmente em língua de sinais e a língua portuguesa esteja sempre presente na sua modalidade escrita e seja reconhecida pelo próprio Surdo como sua segunda língua, tornando-se um ambiente propício à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Outra observação que pode fazer a diferença é a duração desse ambiente linguístico que finda no 5º ano do Ensino Fundamental, logo vem a passagem para o 6º ano o que altera, de modo geral a rotina do estudante Surdo. Considerando também que essa transição coincide com

outras transformações pelas quais os meninos e meninas desta faixa etária (mais ou menos 10 aos 11 anos) estão vivendo, o que explica muito de seus comportamentos mais evidentes.

Normalmente há uma repercussão no funcionamento emocional quando se muda de espaço físico e nesta idade os meninos e meninas, sejam Surdos ou Ouvintes, possuem uma estrutura mental mais elementar, com uma organização por vezes frágil ainda para mudanças. Eles costumam experimentar sentimentos de angústia, mas também um encantamento nessa fase, diante do novo – novo espaço das salas de aula, novo horário/espço para o recreio, novos professores, porém, se deparam com o corte de informações, conversas, diálogos que estão acontecendo ao seu redor.

Enquanto os estudantes Ouvintes estão se apropriando dos discursos orais à sua volta colhendo informações mesmo inconscientemente, os estudantes Surdos estão sendo excluídos dessa oportunidade de aquisição de conhecimento de mundo, pois não há discursos orais (sinalizados) dos quais possam se apropriar. Esses estudantes são sujeitos em plena transformação, enfrentando mudanças físicas, emocionais e intelectuais, vivendo mudanças biopsicossocial e cultural. Iniciando um processo de busca de seu lugar no mundo. Já não se é mais criança e ainda não se é adulto, são adolescentes.

É uma fase em que os hormônios têm uma atuação muito marcante. Há mudanças no corpo e nas sensações. Haverá então, normalmente uma mudança no psiquismo dessa criança em transformação. Essa mudança normalmente provoca reflexos no seu comportamento de um modo geral, principalmente na escola, fato que necessitará de mediação em sua língua natural que é a língua de sinais.

As séries finais do Ensino Fundamental num ambiente linguístico bilíngue tendem a fazer com que os Surdos compreendam seu papel de agente transformador de sua própria realidade, seus direitos e deveres como Cidadão, respeite as diferentes comunidades que compõem a nação brasileira e de outros países e principalmente tenha consciência de suas próprias diferenças culturais, linguísticas e sociais dentro da comunidade majoritária onde vive.

Vale destacar ainda o que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão expõe sobre a complexidade da transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental.

A passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental apresenta ainda mais uma dificuldade: o intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou a cisão dessa etapa da escolaridade, levando à concentração da oferta dos anos iniciais, majoritariamente nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes mantidas pelos Estados. O fato requer especial atenção de Estados e Municípios ao planejarem conjuntamente o atendimento à demanda, a fim de evitar obstáculos ao acesso dos alunos que devem mudar de uma rede para outra para completar o Ensino Fundamental. As articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos. (DCN, 2013, p. 45)

Há, também, de se considerar a resistência e morosidade na implementação da Educação Bilíngue (Libras-Português) no Brasil e aceitação da língua de sinais como língua natural de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ainda não há um documento como os parâmetros curriculares nacionais, sobre o ensino de libras como primeira e segunda língua e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para Surdos como componente curricular na Educação Básica Nacional, o que se constitui como um grande agravante do fracasso escolar e exclusão social das pessoas Surdas.

O entrave principal que engessa as tentativas de construir uma política linguística bilíngue é o ângulo sob o qual aqueles que detêm o poder e as ferramentas para agir enxergam a educação para pessoas Surdas como uma pequena sala de apoio pedagógico disponibilizada duas vezes por semana em sessões de 60 minutos, e não como parte do sistema educacional brasileiro, visão essa, que não leva em conta as características culturais e linguísticas das pessoas Surdas.

5.2. APANHADO DOS RESULTADOS

O desempenho nos testes de compreensão leitora demonstrado pelos Grupos Bilíngue e Não Bilíngue ficaram aquém do esperado para o nível de escolarização em que se encontram, considerando que os tipos de textos aplicados abordam temáticas presentes no cotidiano. E ainda, que os testes de compreensão do discurso em Libras e compreensão leitora em língua portuguesa foram baseados no PISA, o qual avalia estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término das séries finais do Ensino Fundamental.

Em termos gerais, o Grupo Bilíngue obteve resultados satisfatórios em Libras, porém medianos em Língua Portuguesa comparado ao Grupo Não Bilíngue que obteve resultados insatisfatórios nas duas línguas. Os resultados da pesquisa sugerem forte correlação significativa entre o desempenho na compreensão leitora, proficiência em libras (sintática e discursiva), afetividade em relação à língua portuguesa e contato e manuseio de material impresso escrito na língua portuguesa.

Os dados evidenciaram a importância de se ensinar estratégias para aumento de vocabulário das duas línguas e de compreensão de textos, tanto no nível interpretativos quanto no nível crítico de leitura, aquele que extrapola o sentido do texto, relacionando-o ao mundo extratextual. Pois, ao assistir as gravações da aplicação dos testes de compreensão leitora em língua portuguesa, 90% dos participantes, logo ao receberem a folha de texto, sem ao menos examinar seu conteúdo já perguntavam os sinais das palavras não reconhecidas e várias dessas palavras estavam dispostas junto a ilustração abaixo do texto indicando seu significado. O que reforça a afirmação de Bittencourt et. al. (2015, p.15) “...quanto mais rico o vocabulário frequente do leitor, menos atenção à decodificação ele empreenderá para e mais se voltará para o significado da palavra, o que contribuirá para a qualidade da compreensão”.

O ensino da leitura foi muitas vezes reduzido ao ensino da decifração como exposto por Sim-Sim (2009, p.19):

Até aos anos sessenta do século passado, a leitura era vista como uma actividade perceptiva que requeria a capacidade para analisar um texto em palavras e letras e emparelhar essas unidades equivalentes na linguagem oral.

Logo, o aluno tinha o papel de “adivinhar” o que deveria fazer para se tornar um bom leitor.

Como os dados do PISA⁸⁹ (2012) tem apontado, muitos estudantes não conseguem descobrir como examinar um texto, nem colher informações quando há vários textos imbrincados, logo não extraem o conhecimento que precisam para estudar, trabalhar ou apenas desfrutar o prazer de ler. Nessa perspectiva, o ensino explícito da compreensão de textos precisa ter o objetivo de desenvolver as capacidades metacognitivas que permitam ao Surdo transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura.

Esse ensino inclui o saber usar conhecimentos extratextuais, a compreensão de que a ilustração do texto possui informações que precisam ser examinadas, saber acionar os processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e sentimentos implícitos. O ensino tanto da compreensão do discurso em libras como da compreensão leitora em língua portuguesa para Surdos implica explicar, exemplificar, demonstrar e providenciar práticas do uso de dessas estratégias, ou seja, planejar intervenções didáticas para trabalhar a compreensão leitora em sala de aula, e além de tudo isso, o professor só conseguirá alcançar as metas desse planejamento se tiver conhecimentos suficientes sobre as duas línguas (Libras e Português) e vivências na Cultura Surda.

Em suma, conclui-se que os objetivos de pesquisa foram alcançados no sentido de que toda a investigação proposta foi realizada, respeitando rigorosamente os critérios metodológicos estabelecidos com base na literatura e obtendo-se resultados satisfatórios em relação às expectativas provenientes dos estudos já conduzidos na área.

5.3. LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A principal limitação do estudo se refere número de textos utilizados, optou-se por um texto para cada língua, talvez os resultados

⁸⁹ Ver seção 1.1 do presente estudo de tese.

poderiam ser mais bem fundamentados com a aplicação de dois a três gêneros textuais correspondentes em cada língua. E outra limitação se refere ao fato de que o teste de compreensão do discurso em Libras, não ter sido usado um texto autêntico, mas sim a tradução de um texto em Língua Portuguesa. Ao não ser produzido originalmente em Libras, é provável que o texto tenha perdido parte das características do gênero. A tradução é válida no teste, porém, é preciso considerar essa implicação.

5.4. SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

O tema língua portuguesa para Surdos é um tema recorrente nas conversas entre professores e preocupação principal do país, porém há muito o que se investigar. Principalmente pesquisas longitudinais, de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento de estudantes Surdos de acordo com seu ambiente de aprendizagem escolar e língua de instrução, para que se tenha um norte em direção à qualidade de educação a ser oferecida aos Surdos que tem a língua de sinais como língua natural e argumentos para construção de políticas linguísticas mais eficientes e justas.

Espera-se que este estudo possa servir de base a investigações futuras que se preocupem com questões semelhantes a estas e que os dados obtidos possam ser contrastados para seja possível estabelecer diálogo e assim aprimorar as áreas de pesquisa bem como o ensino e a formação de professores bilíngues (Libras-Português).

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print.** Cambridge, Mass: The MIT Press, 1994.494 p.

ADAMS, M. J., TREINMAN, R.; PRESSLEY, M. Reading, Writing, and Literacy. In: SINGEL, I.; RENNINGER, A. (Org.). **Handbook of Child Psychology.** Vol. 4: Child Psychology in Practice. New York: Wiley,1997. 1104 p.

ALMEIDA, E. C. **Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000. 110 p.

BARRETO, M; BARRETO, R. **Escrita de sinais sem mistérios.** 2. ed. rev. atual e ampl. – Salvador, v. 1: Libras Escrita, 2015. 416 p.

BELLUGI, U.; KLIMA, E. S.; SIPLE, P. Remembering in signs. **Cognition**, 3 (2), 1974. 93-125 p.

BITTENCOURT, Z. A. [et.al.]. **A compreensão leitora nos anos iniciais:** reflexões e propostas de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 176 p.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de trabalho. **Alfabetização infantil: os novos caminhos.** Relatório final. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. 180 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório nacional PISA 2012: Resultados brasileiros.** Brasília, 2012. 19 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 565 p.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos:** Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 160 p.

BOULTER, C. J.; GILBERT, J. K. Argument and science education. In: Costello, P.J. M. e Mitchell, S. (edits). **Competing and Consensual**

voices: the theory and practice of argument. Multilingual Matters LTD, 1995. Cap.6, p. 84 – 98.

BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira.** 2003. 431 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. **Prova de consciência sintática (PCS):** normatizada e validada: para avaliar as habilidades metassintática de escolares de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. São Paulo: Memnon, 2006. 75 p.

CAPOVILLA, F.C.; VIGGIANO, K. Q.; RAPHAEL, W. D.; BIDÁ, M. C. P. R.; CAPOVILLA, A. G. S.; NEVES, M. V.; MAURICIO, A. C. Como avaliar a competência de leitura em surdos do Ensino Fundamental ao Médio, e analisar processos quirêmicos, semânticos e ortográficos: versão original 1.1 do teste de nomeação de figuras por escolha de palavras escritas (TNF1.1 – Escolha). In: CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W. D. (Orgs). **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira:** o mundo do surdo em Libras, Vol. 4: sinais da Libras e o universo da comunicação, eventos e religião. São Paulo: Edusp, Imprensa Oficial, Fundação Vitae, Capes, CNPq, Fapesp. 2009. 1056 p.

CAPOVILLA, A. G.S; CAPOVILLA, F. C; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Psico-USF (Impr.)**, Itatiba, v. 9, n. 1, p. 39-47, jun. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712004000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 13 Jan. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712004000100006>.

CHAMBERLAIN, C.; MAYBERRY, R. I. Theorizing about the relation between American Sign Language and reading. In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. **Language acquisition by eye.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. p. 221-259.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012. 374 p.

FERNANDES, S.F. **Educação bilíngue para surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 202 f. Tese (Doutorado em

Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L.C. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos:** reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <www.scielo.br>, acessos em 12 de jul. 2014.

FRIÃES, H.S.; PEREIRA, M. C. C. Compreensão da leitura e surdez. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. **Surdez:** processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 113-122.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K.E.; MARSHALL, J. & COLTHEART, M. (Eds.). **Surface Dyslexia:** cognitive and neuropsychological studies of phonological Reading. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1984. p. 301-330. Disponível em: <http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia_copy.pdf>, acessos em: 25 maio 2014.

GESUELI, Z. M. **A Criança não ouvinte e a aquisição da escrita.** 1988. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas -SP.

_____. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais.** 1998. 162f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas -SP.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 1997. 172 p.

GOLDIN-MEADOW, S.; MAYBERRY, R. I. **How do profoundly deaf children learn to read?** Learning Disabilities Research and Practice (Special issue: Emergent and early literacy: Current status and research directions), 16, 2001. p. 221-228.

GOMBERT, J. Atividades metalinguísticas e aquisição da leitura. In: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e Aquisição da escrita.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.

GUIMARAES, Sandra Regina Kirchner. O papel das pistas do contexto verbal no reconhecimento de palavras. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 279-289, ago. 2004. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000200014&lng=pt&nrm=iso, acessos em 11 ago. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722004000200014>.

HU, M.; NATION, I.S.P. Vocabulary density and reading comprehension. **Reading in a Foreign Language** 13(1), 2000. 403-430 p.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Semelhanças e diferenças: Aneb e a Anresc (Prova Brasil)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/semelhancas-e-diferencas>>, acessos em 03 de fev. 2014.

JUNG, C. F. **Metodologia científica e tecnológica: módulo 3 – variáveis e constantes**. Campinas, 2009. Disponível em:<<http://www.dsce.fee.unicamp.br/~antenor/mod3.pdf>>, acessos em 11 de jan. 2016.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. 144p.

_____. Metáforas e leitura. In.: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. B. (Org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p.51-71.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989. 213 p.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. 191 p.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon, 1982. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf, acessos em 11 de jan. 2016.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Tradução de Cristina Reis Lisboa: Instituto Piaget, 1992. 288 p.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. 2. Ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2016. 171 p.

LODI, A. C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.165-184.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996. 105p.

LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI **Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEDERBERG, A. R.; PREZBINDOWSKI, A. K; SPENCER, P. E. Word-Learning skills of deaf preschoolers: the development of novel mapping and rapid word-learning strategies. *Child Development* 71 (6). [Wiley, Society for Research in Child Development]: 1571–85. <http://www.jstor.org/stable/1132499>. 2000.

MONTEIRO, M. A. A; TEIXEIRA, O. P. B. **Uma análise das interações dialógicas em aulas de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental**. *Investigações em Ensino de Ciências – V9(3)*, pp. 243-263, 2004. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID117/v9_n3_a2004.pdf.

Acessos em 20 mar. 2016.

MORAIS, J.; LEITE, I.; KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares de aprendizagem. In: MALUF, M. R; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

MORAIS, J. **A arte de ler**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. 327p. Título original: *L'art de lire*.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 10 fev. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

NRP. National Reading Panel. **Teaching children to read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction.** Washington, DC: NICHD, 2000.

PEREIRA, M. C. C.; KARNOPP, L. B. Leitura e surdez. **Letras de hoje.** Porto Alegre. v. 39, n. 3, p.165-177, set. 2003.

PILOTO, M. C. **Leitura: uma proposta de avaliação.** 2003. 261f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PINTO, A. P. O processo de leitura: considerações teóricas e práticas. **Fragmentos**, v.3, n.2, p.19-28, 1991.

QUADROS; R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos.** Porto Alegre: ARTMED, 2004. 221p.

QUINN, L. Reading Skills of Hearing and Congenitally Deaf Children. Brown University. **Journal of Experimental Child Psychology**, 32, 1981. p. 139-161.

REGO, L. L. B. O papel da consciência sintática na aquisição da língua escrita. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-89X1993000100010&lng=pt&nrm=iso, acessos em 22 mar. 2014.

ROCHA, S. M. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008. 200 p.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo de surdos.** São Paulo: Cia das Letras, 2002. 200 p.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L; RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2 v. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2004. 134 p.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, (36): 11-12, jul. / dez. 2000. Disponível em:

<<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2500/4665>>, acessos em 19 ago. 2015.

SCHÜTZ, R. **A idade e o aprendizado de línguas**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Online. 24 de maio de 2015, acessos em 11 de jan. 2016.

SIM-SIM, I. **O ensino da leitura**: a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007. 84 p.

SILVA, F.I. **Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: Signwriting**. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

SILVA, S. G. L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos**: das políticas as práticas pedagógicas. Florianópolis, 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC.

SILVA, S. G. L. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000200275&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 23 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000200008>.

SNOW C. E., BURNS, M. S.; GRIFFIN, P. (Org). **Preventing reading difficulties in young children**. Washington, DC: National Academy Press, 1998. 448 p.

SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1998. p.18-29.

SOUZA, A. C.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura em língua estrangeira**. Bauru, S.P.: EDUSC, 2008.

STEWART, D. A. Instructional and practical communication: ASL and English-Based Signing in the classroom. **Deaf Learners**: development in curriculum and instruction. Washington: Gallaudet University Press,

2006. Project Muse. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/>>. Acesso em 13 fev. 2016.

STORBECK, C.; MAGONGWA, L. Teaching about deaf culture. **Deaf Learners: development in curriculum and instruction**. Washington: Gallaudet University Press, 2006. Project Muse. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/>>. Acesso em 13 fev. 2016.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: língua de sinais no papel e no computador. 2005. 330 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.

TOMITCH, L. M. B. Leitura: **percepção da organização textual e a capacidade da memória**. Intercâmbio, 7, 1998.

TREIMAN, R.; HIRSH-PASEK, K. **Silent Reading**: Insights from Second-Generation Deaf Readers. *Cognitive Psychology*, 15, 39-65, 1983.

VIANA, F. L.; TEIXEIRA, M. M. **Aprender a ler**: da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: Edições Asa, 2002. 143 p.

ANEXO 1

TRANSCRIÇÃO DA PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA EM LIBRAS COM RESPOSTAS

Tarefa 1 – Certo ou Errado:

NÓS-DOIS COMER ¹ COMER ² MAÇÃ. (Sinalizar o sinal de comer no sinalizador e no referente ao lado).	() CERTO	(X) ERRADO
ELA MEU PROFESSOR. (Sinal de HOMEM+PROFESSOR).	() CERTO	(X) ERRADO
ELA HOJE ANIVERSÁRIO.	(X) CERTO	() ERRADO
CHOCOLATE NÓS-TRÊS AMAR ¹ AMAR ² AMAR ³ . (Sinalizar o sinal de amar no sinalizador e em mais dois referentes ao lado).	() CERTO	(X) ERRADO
EU-TER PEQUENO GATO TODO BRANCO. (Sinal de todo de forma exagerada e descoordenada).	() CERTO	(X) ERRADO
AGORA EU IR ESCOLA.	(X) CERTO	() ERRADO
MEU CACHORRO TER ORELHA BARRIGA COR MARROM.	(X) CERTO	() ERRADO
CARRO COMPRAR EU.	() CERTO	(X) ERRADO
ÁGUA IMPORTANTE SAÚDE.	(X) CERTO	() ERRADO
OLHO MEU COR PRETO. (Sinalizar a cor preto nos olhos).	() CERTO	(X) ERRADO

ELA IR ESCOLA CARRO NÃO, ANDAR. (Sinal de andar na direção oposta à escola)	<input type="checkbox"/> CERTO	<input checked="" type="checkbox"/> ERRADO
TELEVISÃO EU VER. (Sinal ver na direção oposta à televisão)	<input type="checkbox"/> CERTO	<input checked="" type="checkbox"/> ERRADO
ELA QUER COMPRAR SAPATO ESSE.	<input checked="" type="checkbox"/> CERTO	<input type="checkbox"/> ERRADO
PASSARINHO AQUELE COR AMARELO LINDO.	<input checked="" type="checkbox"/> CERTO	<input type="checkbox"/> ERRADO
ONTEM EU BEBER MACARRÃO.	<input type="checkbox"/> CERTO	<input checked="" type="checkbox"/> ERRADO
MINHA CASA COR AZUL.	<input checked="" type="checkbox"/> CERTO	<input type="checkbox"/> ERRADO
HOJE FLORES ABRIR.	<input checked="" type="checkbox"/> CERTO	<input type="checkbox"/> ERRADO
CHUVA FRACA.	<input checked="" type="checkbox"/> CERTO	<input type="checkbox"/> ERRADO
ELA CABELO COR VERMELHO PINTAR. (Sinalizar com classificador de pintar com rolo)	<input type="checkbox"/> CERTO	<input checked="" type="checkbox"/> ERRADO
ELA AGORA IR TRABALHAR.	<input checked="" type="checkbox"/> CERTO	<input type="checkbox"/> ERRADO

Tarefa 2 – Corrigir as frases:

1. ELA COMER GOSTA CACHORRO QUENTE. (Sinal de cachorro animal + quente)	Fazer sinal de cachorro quente correto.
---	---

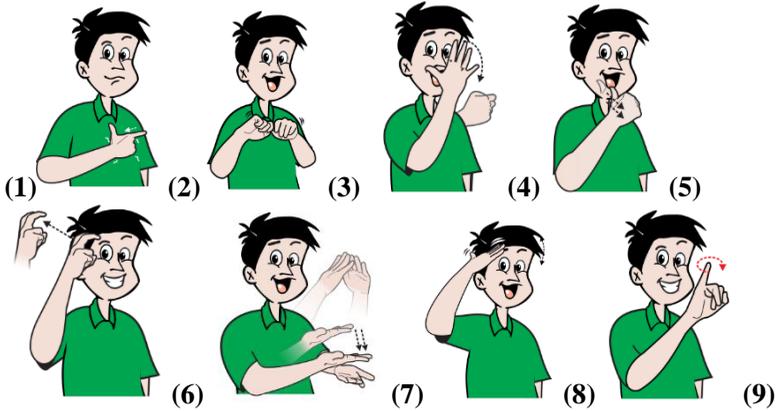
2. CASA AMIGO ONTEM IR. (Sinal de ir em direção oposta ao sinal de casa)	Fazer direção correta.
3. EU TER CARRO (Sinalizar o sinal de carro de forma exagerada, além do espaço permitido).	Fazer o sinal de carro no espaço correto.
4. NÓS-DOIS AGORA LEITE BEBER ¹ BEBER ² . (Sinalizar o sinal de beber no sinalizador e no referente ao lado).	Fazer sinal de BEBER apenas uma vez no sinalizador.
5. GATO GOSTA LEITE BEBER-COPO.	Fazer CL de gato bebendo leite.
6. AULA FALTAR EU	Sinalizar na ordem correta (EU AULA FALTAR)
7. LIVRO GUARDAR PROFESSOR.	Sinalizar na ordem correta (PROFESSOR LIVRO GUARDAR)
8. DESENHAR EU CASA.	Sinalizar na ordem correta (EU CASA DESENHAR)
9. CANETA PERDER MARIA	Sinalizar na ordem correta (MARIA CANETA PERDER)
10. CASA AMIGO IR NÓS.	Sinalizar na ordem e direção correta. (CASA AMIGO NÓS IR)

Tarefa 3 – Corrigir as frases (somente a gramática, o significado não é para corrigir).

1. SOL HOJE COR PRETO (sinal preto no sol)	SINAL PRETO NO LOCAL CERTO (LADO DA TESTA)
2. GELO QUENTE (sinal quente na testa)	LOCAL DO SINAL QUENTE FRENTE A BOCA
3. CACHORRO GOSTAR BEBER SORVETE.	CL CACHORRO LAMBER SORVETE
4. ELA GOSTAR CORRER DENTRO AVIÃO. (Sinal de avião ao contrário)	SINAL AVIÃO CERTO (PALMA PARA BAIXO)
5. BRANCO AMAR CAFÉ EU.	EU AMAR CAFÉ BRANCO (ordem da frase)
6. SUJO BOM SAÚDE ÁGUA.	AGUA SUJA BOM SAÚDE (ordem da frase)
7. LUGAR+HOSPITAL EU IR ESTUDAR (ir direção oposta)	Direção correta é a mesma da localização do HOSPITAL.
8. SALA+COZINHA EU IR BANHO (IR direção oposta)	Direção do sinal é a mesma da localização de COZINHA.
9. MENINO LIVRO COMER (direções confusas)	O CL livro-comer é em direção ao menino.
10. HOMEM SENTAR MOTO VOAR (sinal classificador de sentar na moto errado)	CL certo de sentar na moto.

Tarefa 4 – Classificar:

		
1	4	2
3	6	7
5	9	10
8	12	13
11	14	15





(10)



(11)



(12)



(13)



(14)



(15)

ANEXO 2

PROVA DE CONSCIÊNCIA SINTÁTICA – LIBRAS

ITENS DE TREINO

Tarefa 1 – Certo ou Errado:

Eu vamos ao parque.	() CERTO	() ERRADO (porque não escrevemos eu vamos e sim nós vamos..)
Cachorro é preto.	() CERTO	() ERRADO
É carro aquele meu	() CERTO	() ERRADO (porque a frase está fora de ordem. O certo é “Aquele carro é meu”.)

Tarefa 2 – Corrigir as frases:

1. Eu gosto do professora.	Eu gosto <u>da</u> professora. (professora é um substantivo feminino)
2. Terminei a lição eu.	<u>Eu</u> terminei a lição. (A ordem da frase correta essa começando com o pronome)

Tarefa 3 – Corrigir as frases (somente a gramática, o significado não é para corrigir).

O sol são preto.	O sol <u>é</u> preto. (o verbo são está no plural e as palavras sol e preto estão no singular, então é só mudar o verbo para o singular)
A gato sabe voar.	<u>O</u> gato sabe voar ou A gata <u>a</u> sabe voar. (gato é um substantivo masculino precisa se acompanhado do artigo masculino, ou podemos trocar a terminação da palavra gato para o feminino ficando gata e combinando com o artigo).
A bruxa é bom.	A bruxa é <u>boa</u> . (bom é uma djetivo masculino e boa feminino combinando com bruxa).

Tarefa 4 – Classificar:

(1) quente (2) casa (3) beberam

(3) correu (correu é uma ação combina com beberam). (1) alto (alto é uma qualidade e combina com quente). (2) relógio (relógio é um nome de um objeto combina com casa).